

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

8
2021



mpc • METODICKO
PEDAGOGICKÉ
CENTRUM

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Milena Lipnická ...2

Individualizovaný prístup v inkluzívnom vzdelávaní
Individualized approach in inclusive education

Jana Verešová ...4

Inkluzívne prístupy v školách a školských zariadeniach
Inclusive approaches in schools and school facilities

Katarína Vančíková, Marian Trnka,
Barbara Basarabová, Robert Sabo ...10

Podoby inkluzívnej školy očami aktérov vzdelávania
Forms of an inclusive school from educational
actors' point of view

Viera Šilonová, Vladimír Klein ...12

Pedagogický asistent v škole v kontexte inkluzívnej edukácie
Teaching assistant at school in the context
of inclusive education

Lenka Valentová ...21

**Spolupráca učiteľa a pedagogického asistenta
v inkluzívnom vzdelávaní**
Cooperation between a teacher and a teaching assistant
in inclusive education

Róbert Sabo, Štefan Petrík ...25

**Prínos pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní
v školách zapojených do NP POP a NP POP II**
Výber zistení zo záverečnej správy prieskumu
Contribution of helping professions in inclusive education
in schools involved in the National Project Helping Professions
and the National Project Helping Professions II
Selection of findings from the final survey report

Jana Balážová, Silvia Mináriková ...34

**Návrh možnosti zakomponovania školskej integrácie/inkluzívnej
edukácie do koncepcie rozvoja materskej školy**
A way of incorporating school integration / inclusive education
into the concept of kindergarten development

Nikola Kallová ...38

Návrh aktivít na zvýšenie miery šťastia žiakov 2. stupňa ZŠ
Proposal of activities to increase happiness
of primary school students

Marcel Kurty ...43

Rozvoj spolupráce školy a rodiny
Development of cooperation between school and family

Z ČINNOSTI MPC

Viera Šándorová ...49

**História a súčasnosť Rómskeho vzdelávacieho,
informačného, dokumentačného, poradenského
a konzultačného centra Prešov**
**(ROCEPO) – v súčasnosti Rómskeho vzdelávacieho centra
pri MPC KP Prešov**
History and present of the Roma Education, Information,
Documentation, Counseling and Consulting Center Prešov
(ROCEPO) - currently the Roma Education Center at the regional
branch of Techer In-Service Training Centre in Prešov

RECENZIA

Kristína Šebianová ...52

Podnetná príručka pre učiteľov aj študentov

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

8/2021

Ročník 30

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Štefan Porubský

Zástupca šéfredaktora: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Dagmar Čtvrtníčková, Maroš Dvorský,

Dagmar Koštrnová, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnidlóvá

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Tlač: Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

Vyšlo: 12. novembra 2021

Vychádza desaťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria
členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie sú pojmy, ktoré je čoraz častejšie počuť v odborných aj laických diskusiách týkajúcich sa školstva. Mnohé reakcie sú negatívne, najmä ak sa inklúzia vníma len ako zrušenie špeciálnych škôl a začlenenie žiakov do bežného vzdelávania. Mnohé spôsobujú aj rôzne interpretácie inklúzie a tiež mýty, ktoré sa s týmto pojmom neustále spájajú. Pojmy sú zamieňané a ťažko sa v nich orientuje aj odborná (pedagogická) verejnosť, nieto ešte laická verejnosť. Veľmi manipulatívne a neodborne sa používajú pojmy ako segregácia, integrácia, inklúzia a ďalšie súvisiace pojmy. Pedagogickí zamestnanci aj bez poznania podstaty týchto pojmov majú nejakú predstavu (prekoncept), ktorá je zväčša nesprávna, spôsobená práve buď neodbornou alebo zámernou manipuláciou s ich názormi, zároveň sa málo zaujímajú o teoretické východiská v danej oblasti. Treba však poznamenať aj to, že v súvislosti s inklúziou sa prehnane zdôrazňujú mentálne (napr. žiaci v hraničnom pásme mentálneho postihnutia), sociálne (napr. žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia), či národnostné aspekty (napr. žiaci s marginalizovaných rómskych komunit), ktoré neporozumenie naďalej prehľbujú.

V našom školskom prostredí sa môžeme stretnúť so značným počtom rôznych bariér, na úrovni štátnej aj na úrovni lokálnej (konkrétna škola), mnohé pretrvávajú a sú dané historicky. Za jednu zo zásadných je možné považovať rodičovské vnímanie súčasného selektívneho vzdelávacieho systému ako najlepšieho pre rozvoj znalostí a zručností každého dieťaťa, napr. do výberových tried alebo osemročných gymnázií (súhlasí s ňou 76 % respondentov) a tiež až 67 % respondentov súhlasí s tým, aby deti, ktoré nestačia ostatným, boli zaradené do špeciálnych tried. Medzi ďalšie bariéry je možné zaradiť: právne predpisy v oblasti školstva, organizáciu vyučovania (triedno-hodinový systém), predmetov, štátne vzdelávacie programy, kompetencie učiteľov v praxi ale aj kompetencie absolventov vysokých učiteľských škôl (vstupné kompetencie v oblasti inklúzie sú veľmi nízke), motiváciu a postoje pedagogických zamestnancov aj vedenia školy k inklúzii, ale aj také pragmatické veci, ako sú konštrukčné prekážky, ktoré neumožňujú pohyb žiaka na vozíku po budove školy. A mnohé ďalšie. Ôsme číslo Pedagogických rozhľadov je preto venované problematike inklúzie z rôznych uhlov pohľadu.

V prvom príspevku Milena Lipnická venuje svoju pozornosť individualizovanému prístupu v inkluzívnom vzdelávaní a to so zameraním na pozitívnu orientáciu na dieťa/žiaka, plnenie povinnosti individualizovaného prístupu a diferencovanú výučbu. Druhý príspevok z pera Jany Verešovej, v ktorom sú prezentované teoretické východiská tvorby inkluzívneho prostredia v ško-

lách a školských zariadeniach. Tretí príspevok spracovaný pod vedením Kataríny Vančíkovej uvádza čitateľov do výsledkov kvalitatívneho skúmania, ktoré identifikovalo osem rôznych konceptov uvažovania o znakoch inkluzívnej školy. Uvedené koncepty môžu byť ďalej využité aj pri príprave takých prístupov pri zavádzaní inklúzie do školského prostredia, ktoré budú z nich vychádzať a budú tieto rozdiely brať do úvahy, jednoducho budú citlivé na vnímanie inklúzie v praxi. Ďalší príspevok od Vladimíra Kleina a Viery Šilonovej sa venuje pozícii pedagogického asistenta v škole a to v kontexte inkluzívnej edukácie. V príspevku sú v kocke spracované vybrané podstatné aspekty tejto pozície v školách. Na tento príspevok nepriamo nadväzuje Lenka Valentová, ktorá výberovo venuje pozornosť spolupráci učiteľa a pedagogického asistenta v inkluzívnom vzdelávaní. V ďalšom príspevku Róbert Sabo a Štefan Petřík za riešiteľský tím prezentujú výsledky skúmania o prínose pomáhajúcich profesií do škôl, ktoré sú zapojené do národných projektov POP a POP II. V siedmom príspevku Jana Balážová a Silvia Mináriková načrtli možnosti zkomponovania školskej integrácie/inkluzívnej edukácie do koncepcie rozvoja materskej školy. Nemenej dôležitým je v kontexte inkluzívneho prístupu aj prežívanie šťastia žiakov v škole. Tejto problematike sa venuje Nikola Kallová vo svojom príspevku, v ktorom navrhuje aktivity na zvýšenie miery šťastia žiakov 2. stupňa ZŠ. Tieto môžu byť inšpiratívne aj pre ostatné stupne vzdelávania. Posledný príspevok je zameraný na rozvoj spolupráce školy a rodiny, vzhľadom na jej špecifiká najmä rodiny zo sociálne znevýhodneného prostredia. Podľa Marcela Kurtyho si táto spolupráca od školy vyžaduje nielen zvládnutie vedomostí, ale hlavne poznanie rodiny a žiaka z rómskej (marginalizovanej) komunity.

V rubrike Z činnosti MPC prezentuje Viera Šándorová históriu a súčasnosť Rómskeho vzdelávacieho, informačného, dokumentačného, poradenského a konzultačného centra Prešov (ROCEPO) – v súčasnosti Rómskeho vzdelávacieho centra pri MPC KP Prešov. Číslo uzatvára recenzia Kristíny Šebianovej na publikáciu Mileny Lipnickej, ktorá je venovaná metodickým námetom na rozvíjanie reči detí v predškolskom veku.

Marian Valent

INDIVIDUALIZOVANÝ PRÍSTUP V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ

Milena Lipnická, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Cieľom príspevku bolo vysvetliť podstatu individualizovaného prístupu, ktorý je odporúčaný v strategickom dokumente Učiace sa Slovensko (2017) so zameraním na pozitívnu orientáciu na dieťa/žiaka, plnenie povinnosti individualizovaného prístupu a diferencovanú výučbu.

Kľúčové slová: diferencovaná výučba, individuálne výchovno-vzdelávacie potreby, individualizovaný prístup.

Podľa štátneho strategického dokumentu Učiace sa Slovensko (2017), základným pilierom kvalitnej výchovy a vzdelávania je „individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup, v centre ktorého stojí učiaci sa, jeho osobný potenciál a vzdelávacie potreby“. Pod individualizáciou sa nechápe etický individualizmus a egoizmus. „Naopak, zahŕňa formovanie prosociálnych kvalít a kompetencií“. Nevzťahuje sa len na deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je dôležitý aj pre „tzv. bežné deti“, ktorých potenciál dostáva významne viac rozvojových impulzov. Aj deti s vysokým vzdelávacím potenciálom z takého prístupu profitujú. Napriek pozitívam individualizovaného vzdelávania, existujú bariéry jeho uplatňovania, aj keď „mnohé školy a učitelia odvádzajú výbornú prácu. Cieľom je, aby takéto vzdelávanie nebolo závislé od osobnej iniciatívy niektorých riaditeľov, učiteľov, zriaďovateľov a iných aktérov, ale bolo jednotiacou črtou vzdelávacieho systému“ (Burian, Ftáčnik, Juráš a kol. 2017, s. 10).

Medzi hlavné bariéry individualizácie v školách zaraďujú Burian, Ftáčnik, Juráš a kol. (2017, s. 12) tieto:

- školský systém deklarujúci, ale nepraktizujúci individualizované vzdelávanie,
- tradičné usporiadanie žiackych kolektívov a fyzického priestoru škôl a tried,
- jednotné a neprímerane náročné obsahy vzdelávania a tradičný proces výučby,
- vnímanie dieťaťa ako objektu, nie subjektu výchovy a vzdelávania, a „spriemerňovanie“ rozvoja detí,
- upadanie vnútornej motivácie a nadšenia detí aj ich učiteľov vo výučbe a v dosahovaní výsledkov,
- deťom a učiteľom chýba potrebná pomoc a podpora asistentov a odborných zamestnancov v školách.

Za víziu individualizácie v školách Burian, Ftáčnik, Juráš a kol. (2017, s. 13) označili:

- Vytvorenie podmienok, aby sa v procese vzdelávania a v práci učiteľov mohla realizovať individualizácia.
- Uplatňovanie variabilnej organizácie výučby, učenie sa detí a žiakov v heterogénnych skupinách.
- Spoluúčasť detí a žiakov na tvorbe a aplikácii individualizovaného vzdelávania v triede, škole.
- Zabezpečenie diagnostikovania v oblasti osobných dispozícií a potenciálu detí a žiakov priamo v škole.
- Vytváranie širokej ponuky voliteľných predmetov podľa záujmov a individuálnych predpokladov detí a žiakov.

- Zosúladať prostriedkov a podmienok vzdelávania s výchovno-vzdelávacími potrebami dieťaťa/žiaka.

Individualizovaný prístup vo výchove a vzdelávaní nie je aktuálne legislatívne ukotvený. Individuálne vzdelávanie áno, ale nie je proinkluzívne. Ich filozofia, obsah, proces a organizácia sú odlišné. Individualizovaný prístup je cieľom, víziou deklarovanou v štátnych strategických dokumentoch v školstve. Je založený na pozitívnej orientácii na dieťa v sociálnej inklúzii.

Pozitívna orientácia na dieťa/žiaka

Znamená to, že všeobecne v spoločnosti je dôležité vnímať každé dieťa ako disponované jedinečnými (výnimočnými) predpokladmi, ktoré sú v školskom systéme rozvíjané nie individuálnym vzdelávaním a prevažne individuálnym venovaním sa dieťaťu, ale spoločným rovnocenným a rovnoprávnym vzdelávaním detí s rozmanitými predpokladmi zladovanými s podmienkami skupinovej kultúrnosti a požiadavkami na rozvoj spôsobilostí v spoločnosti. Ide o opustenie tradičného medicínskeho modelu dieťaťa s deficitmi osobnosti, ktoré sú v školskom systéme transponované do špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

„Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“ (§ 2, písm. i, zákon č. 245/2008). Toto zákonné vymedzenie upriamuje pozornosť na dieťa, ktoré je iné ako tzv. „bežné deti“, lebo má znevýhodnenie alebo nadanie, ktoré vyžaduje zvýšenú a „drahšiu“ výchovno-vzdelávaciu starostlivosť.

Posunutie sa od súčasnej integrácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami k inkluzívnemu vzdelávaniu detí a žiakov s rozmanitými výchovno-vzdelávacími potrebami v školách bude znamenať, že odborné služby a podporné opatrenia sa dostanú každému dieťaťu, nielen tým, čo majú „na papieri“ napísanú diagnózu a odporúčanie zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Každé dieťa je plnohodnotnou osobnosťou a svojim spôsobom je výnimočné, s po-

tenciálom iných obohacovať intelektuálne, pohybovo, emocionálne aj prakticky v závislosti od svojho talentu a nadania. Každé dieťa sa môže učiť na úrovni svojho osobného maxima, nie porovnateľného priemeru, na základe výchovno-vzdelávacieho vedenia, služieb a podporných opatrení, ktoré to zabezpečia. Táto zmena závisí nielen od legislatívneho prijatia v štáte, ale aj od individuálneho presvedčenia a postojov každého pedagogického a odborného zamestnanca.

Vančíková, Porubský a Kosová (2017, s. 82) vyjadrili požiadavku, aby praktickým dôsledkom individualizácie bolo vyučovanie „čo najviac prispôsobené dieťaťu/žiakovi a nie učiteľovi“, aby boli odhalené prebúdajúce sa funkcie a potenciálne možnosti dieťaťa/žiaka a pedagogický proces organizovaný a riadený tak, aby uspokojoval jeho výchovno-vzdelávacie potreby. Pre individuálny rast a rozvoj jedinečných kvalít osobnosti sú samozrejme dôležité socializačné procesy.

Positívna orientácia na dieťa/žiaka v škole mení tiež pohľad na jeho sociokultúrne zázemie a problémy. Tieto sú chápané ako súčasť jeho života, nie za menejcennosť jeho osobnosti. Nie sú dôvodom na znižovanie dôstojnosti a hodnoty dieťaťa/žiaka ako človeka a jeho diskrimináciu. Nepriaznivé vplyvy prostredia do rozvoja osobnosti dieťaťa/žiaka majú byť v škole kompenzované adekvátnymi pedagogickými a odbornopedagogickými intervenciami. Positívna orientácia na dieťa/žiaka v škole je tiež vhodnou prevenciou problémov vo vzťahoch medzi aktérmi vzdelávania a je dobrým príkladom tolerance, vzájomnej úcty a rešpektu.

Plnenie povinnosti individualizovaného prístupu

Samozrejme, že individualizovaný prístup k deťom a žiakom s rozmanitými dispozíciami a potenciálom nemôžu v školách zabezpečovať len učitelia samotní. Deti, žiakov a učiteľov majú vo výchovno-vzdelávacom procese podporovať pedagogickí asistenti a odborní zamestnanci. Ich spoločnou povinnosťou v individualizovanom prístupe je „rešpektovanie individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa, žiaka s ohľadom na jeho schopnosti, možnosti, sociálne a kultúrne zázemie a odporúčania odborných zamestnancov“ (§ 4, ods. 1, zákon č. 138/2019).

Pedagogickí a odborní zamestnanci v školách majú zohľadňovať výchovno-vzdelávacie potreby detí/žiakov v školskom systéme a zabezpečovať podmienky, organizovať a realizovať výchovno-vzdelávacie procesy spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov (§ 2, písm. h, zákon č. 245/2008). Tieto povinnosti sú určené napriek tomu, že individualizované vzdelávanie a individualizovaný prístup nie sú legislatívne vymedzenými princípmi a cieľmi vzdelávania v školskom systéme.

Individualizovaný prístup vo výučbe v oblasti cieľov, učiva, metód, stratégií a hodnotenia konkretizuje Me-

todika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015). Stručne uvedené, stanovené edukačné ciele majú byť dieťaťom/žiakom dosiahnuteľné, učivo má byť pre každého zmysluplné a pochopiteľné. Metódy a stratégie výučby majú byť prispôsobené dispozíciám dieťaťa/žiaka v učení sa v záujme jeho úspešnosti a spokojnosti a hodnotenie má byť predovšetkým motivujúce. Didaktickým dôsledkom týchto základných požiadaviek v individualizovanom prístupe je diferencovaná výučba.

Diferencovaná výučba

Reaguje na odlišnosti detí vo výučbe. Učiteľ vo výučbe deti zoskupuje podľa určitých kritérií, aby sa „efektívne vyučovalo čo najviac detí/žiakov, aby im to čo najviac vyhovovalo.“ Kritériom zoskupovania detí vo výučbe môže byť úroveň vedomostí, schopností, zručností, vek, záujem, motivácia, špecifické skúsenosti, učebné štýly, nadanie, druh talentu, pracovné tempo, motiváciu a iné oblasti individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov. V rámci diferenciacie učiteľ musí dbať na rovnomerný rozvoj stránok ich osobnosti (kognitívnej, nekognitívnej aj metakognitívnej) (Burian, Ftáčnik, Juráš a kol. 2017, s. 13).

Učiteľ v tejto výučbe využíva prostriedky diferenciacie:

- mení počet úloh, činností,
- mení zložitosť (náročnosť) úloh, činností,
- mení stupeň pomoci deťom/žiakom,
- mení stratégie, metódy a formy,
- uvedené prostriedky zlučuje a kombinuje (Turek, 2004).

Diferencovaná výučba predpokladá zmeny výučbového prostredia, napr. koná sa aj v exteriéroch, špecializovaných učeniach a prostrediach. Integruje viaceré podmienky a zdroje, napr. činnosti odborných zamestnancov, pedagogických asistentov a zákonných zástupcov vo výučbe, špecializované didaktické a kompenzačné prostriedky, podporné opatrenia, ktoré individualizujú vzdelávanie detí a žiakov a iné.

Záver

Strategický cieľ v školskom systéme, v tomto prípade individualizovaný prístup vo výchove a vzdelávaní, má činnosti zainteresovaných smerovať k jeho splneniu. Naše školstvo sa v tejto oblasti posúva hlavne u detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prevažná časť populácie tzv. „bežných detí“, či detí bez vymedzených špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb naďalej zostáva na okraji záujmu v nároku na podporné opatrenia pri zohľadňovaní individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, minimálne v rámci služieb pedagogických asistentov učiteľa a odborných zamestnancov. Mnohé deklarované princípy a zákonné povinnosti v individualizovanom prístupe sú ponechané na učiteľov, ktorí samozrejme rozmanitosť výchovno-

vzdelávacích potrieb nemôžu zvládnuť sami. Tak ako deti a žiaci, aj oni potrebujú podporu, minimálne v tom, aby v každej triede pracoval asistent učiteľa a bežnou súčas-

ťou škôl boli odborní zamestnanci, odhladiť od iných dôležitých podmienok inkluzívneho vzdelávania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAGALOVÁ, L., L. BIZÍKOVÁ, L. a Z. FUTULOVÁ, 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.
- BURIAN, V., M. FTÁČNIK, M. a I. JURÁŠ a kol., 2018. *Učiace sa Slovensko* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [cit. 2021-12-02]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf.
- TUREK, I., 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-188-3.
- VANČÍKOVÁ, K., Š. PORUBSKÝ a B. KOSOVÁ, 2017. *Inkluzívne vzdelávanie: dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1278-9.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2021-12-02]. Dostupný z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2021-12-02]. Dostupný z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901>.

Summary: The aim of the article was to explain the essence of the individualized approach, which is recommended in the strategic document *Learning Slovakia (2017)* with a focus on positive child / student orientation, fulfilling the obligation of individualized approach and differentiated teaching.

INKLUZÍVNE PRÍSTUPY V ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH

Jana Verešová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Bratislava

Anotácia: Ambíciou príspevku je prezentovať teoretické východiská tvorby inkluzívneho prostredia v školách a školských zariadeniach a konfrontovať ich s praktickými skúsenosťami pedagogických a odborných zamestnancov. Cieľom príspevku je tiež pomenovať a prezentovať skúsenosti účastníkov inováčného vzdelávania Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny zamerané na posúdenie inkluzívnych trendov v praxi. Praktické výstupy a podnety účastníkov vzdelávacích podujatí s témou tvorby inkluzívnej kultúry v školách a školských zariadeniach na úrovni triedy alebo skupiny sú neoceniteľným prínosom k pochopeniu problémov a bariér, s ktorými sa v praxi stretávajú a ktoré sú limitujúcim faktorom zmien v našich školách a školských zariadeniach.

Kľúčové slová: inklúzia, integrácia, žiak so ŠVVP, deti a žiaci bez rozdielu, odlišnosť, aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu, spolupráca aktérov, bariéry inklúzie, tvorba inkluzívneho prostredia, inkluzívny pedagóg.

V každej krajine, ktorá sa snaží naplňať princípy inklúzie, by mala byť prioritou úprava zákonov, vyhlášok, dokumentov a stratégií v súlade s aplikáciou indexu inklúzie. Svetová organizácia UNESCO v roku 1994 stanovila ako cieľ spoločné vzdelávanie všetkých žiakov bez ohľadu na ich odlišnosti. Netýka sa to len detí s postihnutím mentálneho vývinu, zmyslov, reči alebo telesnej schémy a zdravia, ale v zásade všetkých detí (Hornáková 2014). Je úplne jedno, či ide o inklúziu na Slovensku alebo o inklúziu v niektorej z okolitých krajín, každá z krajín je povinná riadiť sa medzinárodnými dokumentmi a dohovormi a prepájať svoje zákony a nariadenia z medzinárodne platnými dohovormi. Inkluzívne vzdelávanie je jedinou reálnou alternatívou, k plneniu ktorej Slovenská republika dala záväzný sľub v uvádzaných dokumentoch a medzinárodných dohovoroch. K platným dokumentom súvisiacim s inklúziou je nevyhnutné zahrnúť aj Ústavu Slovenskej republiky (zákon č. 460/1992), zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ako aj zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V poslednom desaťročí sa na Slovensku rozvinuli snahy o

presadzovanie integrácie a inklúzie v školách a školských zariadeniach, ale aj v príprave na povolanie a celkovú sociálnu inklúziu. Týmto snahám pomáhajú aj národné projekty realizované rôznymi organizáciami. Od roku 2011 sa Slovensko stalo členom Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie, s čím súvisí aj ratifikácia niektorých dôležitých dokumentov Slovenskou republikou.

Slovné spojenie „inkluzívne vzdelávanie“ sa prvýkrát objavuje v záväzných školských dokumentoch v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách z roku 2016.

„Slovenské školy sú často neprímerane selektívne, to znamená, že žiakov diferencujú – napr. podľa nariadenia (matematické, jazykové, športové triedy), ešte stále pretrvávajú trend, že sa vytvárajú triedy podľa prospechu, žiaci so zdravotným znevýhodnením sa často vzdelávajú v špeciálnych školách“ (Košťrnová, Ustohalová, Verešová 2020, s. 8).

Podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovenku je štvrtý najvyšší v Európe – 12,3 %. Polovicu z nich vzdelávame oddeľne, v špeciálnych školách (www.ktochyba.sk). Podiel žiakov v špeciálnom vzdelávacom prúde je na Slovensku takmer štvornásobne vyšší ako je európsky priemer. S takmer 6 % žiakov základných škôl v špeciálnych triedach a špeciálnych školách je Sloven-

sko v rámci Európy na prvom mieste v podiele detí vzdelávaných oddelene. Len polovica detí a žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) sa vzdeláva spoločne s ostatnými deťmi v triedach bežných škôl, v materských školách dokonca len jedna štvrtina (www.todarozum.sk).

Na Slovensku nie je ešte dostatočne ukotvený ani proces integrácie. Legislatívne východiská sú často formálne implementované do praxe škôl a školských zariadení bez praktickej aplikácie integračných princípov do edukačnej praxe, resp. bez dostatočnej podpory zo strany odborníkov pre pedagogických, ale aj nepedagogických zamestnancov. Rozdiely medzi integráciou a inklúziou sú pritom jasne definované. Podľa Lechtu (2016) zahraniční odborníci (vymedzujú rozdiely medzi integráciou a inklúziou nasledovne:

1. Hlavným rozdielom je, že do konceptu inkluzívnej edukácie musíme zaradiť omnoho širšiu populáciu, než sú len žiaci s postihnutím alebo narušením (na ktorých sa predovšetkým zaciľuje koncept integrácie).
2. Principiálnym rozdielom je tiež to, že integrácia akceptuje duálny systém vzdelávania žiakov s postihnutím (špeciálne i bežné školy), ale v rámci inklúzie by každá škola mala prijať všetky deti („škola pre všetkých“).
3. Vychádzajúc zo Smerníc UNESCO pre inklúziu je potrebné vnímať podľa Lindmeiera (2008, in Lechta 2016) ďalší rozdiel: zatiaľ čo koncept integrácie bol asociovaný s edukáciou zameranou na špeciálne potreby detí s postihnutím, inklúzia sa asocioje so zmienou tézou „škola pre všetky deti“ a považuje rozmanitosť za prirodzenú podmienku vzdelávania, dokonca za jej veľkú výhodu.
4. Pri integrácii je príprava žiaka zameraná na začlenenie do bežných škôl, žiak sa musí prispôbiť škole a nepredpokladá sa, že škola sama sa musí nejako zmeniť, aby dokázala prijať heterogenitu žiakov. Inklúzia, opacne, vyžaduje radikálnu reformu školstva v tom zmysle, že sa edukačný systém rešpektujúc ľudskú rozmanitosť prispôbiť všetkým žiakom.

Inklúzia je pomerne často v odbornej literatúre definovaná ako vyšší stupeň integrácie. Takto stanovená definícia nie je šťastným riešením, pretože integrácia v školách na Slovensku ešte nebola zvládnutá na požadovanej úrovni. V mnohých zariadeniach nefungujú integračné procesy či už z dôvodu nedostatočných financií, alebo personálneho obsadenia, zmyšľania aktérov integrácie a pod. Ak má byť inklúzia vyšším stupňom niečoho, s čím nie

sme stotožnení a nemáme s tým dobré skúsenosti, je veľkým problémom presvedčať aktérov o kvalite a vhodnosti nastaveného trendu.

„Inklúzia je ideál, o ktorý sa môžeme usilovať, ale nikdy ho úplne nedosiahneme. Platí však, že hneď ako naštartujeme proces participácie všetkých členov v spoločnosti, smerujeme k inklúzii. To iste platí aj v školskom prostredí. Inkluzívna škola je škola v pohybe“ (Košťrnová, Ustohalová, Verešová 2020, s. 25).

Deti a žiaci bez rozdielu

„Inkluzívne vzdelávanie vo všeobecnosti chápe ako inovatívny prístup v oblasti vzdelávania, ktorý zdôrazňuje právo každého dieťaťa/žiaka na kvalitné vzdelávanie. Zároveň je to prístup, ktorý je hlboko prirodzený a v mnohých aspektoch je to aj návrat k hodnotám spolupatričnosti“ (Košťrnová, Ustohalová, Verešová 2020, s. 11).

Rôznorodosť detí v triede a v škole podľa autorky má byť vnímaná ako niečo prirodzené a normálne (Hapalová 2018). „V prostredí inkluzívnej školy by každé dieťa malo byť akceptované ako aktívny účastník výchovno-vzdelávacieho procesu, učiteľ by mal podporovať rozvoj dieťaťa ako komplexnej osobnosti, mal by ho viesť k porozumeniu, prijatiu a oceňovaniu rôznorodosti“ (Miňová 2018, s. 111)

Osobitne sa podľa Bagalovej, Bizíkovej a Fatulovej (2015) pri utváraní inkluzívneho školského prostredia berie ohľad na určité cieľové skupiny detí a žiakov:

- deti a ich rodiny žijúce v chudobe,
- deti so znevýhodnením (najmä mentálnym, ale v širšom ponímaní zdravotným),
- deti migrantov, resp. žiadateľov o azyl,
- deti ohrozené zanedbávaním a zneužívaním,
- deti z prostredia, kde sa hovorí iným jazykom ako je jazyk majority,
- rómske deti.

Podľa Hapalovej (2018) schopnosť škôl reagovať na rôznorodosť potrieb detí a efektívne s nimi pracovať nemá vplyv len na výsledky detí s už diagnostikovanými špeciálnymi potrebami, ale môže tiež významne ovplyvňovať vzdelávacie možnosti „bežných“ detí. Každý žiak či žiačka sa totiž v priebehu vzdelávania môže dostať do situácie, keď potrebuje – hoci možno dočasne – podporu vo vzdelávaní. Ak hovoríme o inklúzii „všetkých detí“ v školách a školských zariadeniach, je potrebné zdefinovať pojem „všetky deti“. Komplexná pedagogická starostlivosť sa podľa Janošku a Neslušanej (2014) týka detí s osobnými problémami, detí so vzťahovými problémami, detí zo znevýhodneného prostredia, detí s postihnutím, ohrozením alebo narušením, detí

azylových detí minoritných etnických skupín (napr. rómskych detí) a tiež detí z intaktného prostredia. Snahou pedagogických a odborných zamestnancov vo výchovno-vzdelávacom procese by malo byť uplatňovanie rovnosti jednotlivcov v kolektíve a s tým spojené odstraňovanie bariér.

Pri integrácii žiakov so ŠVVP sa často zabúda na potreby iných detí a žiakov. Predpokladá sa, že intaktní žiaci každú situáciu vždy nejako zvládnu, ale opak je pravdou. Tak ako aj my dospelí máme svoje potreby a nie každý deň je rovnako pozitívny, aj u „bežných“ detí a žiakov sa vyskytujú situácie a chvíle, keď potrebujú pomoc a podporu. Deti z intaktného prostredia alebo deti zaradené do „hlavného prúdu vzdelávania“ sú, laicky povedané, „bežné“ deti alebo deti z majoritnej skupiny. Pri takomto definovaní však vyvstávajú niektoré problémy, pretože každé dieťa z minoritnej intaktnej populácie sa môže stať i dieťaťom s osobnými alebo vzťahovými problémami či už v dôsledku vekových a vývinových špecifik, alebo situáciou vyplývajúcou z rodinného alebo sociálneho prostredia. Poznanie vlastnej triedy alebo skupiny je pre pedagogického či odborného zamestnanca základom tvorby bezpečného prostredia, v ktorom sa môžu rozvíjať kvalitné medziľudské vzťahy a prosociálne správanie smerujúce k tvorbe inkluzívneho prostredia.

Či ide o deti z intaktnej populácie, alebo deti a žiakov so ŠVVP, či deti v ohrození, v inkluzívnom školstve je nutné predpokladať, že každé z týchto detí má vlastné potreby a mala by mu byť poskytnutá náležitá a primeraná podpora vo výchovno-vzdelávacom procese. Inkluzívne vzdelávať teda znamená vytvoriť v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Inkluzívne vyučovanie znamená, že sa každé dieťa učí podľa svojich schopností a potrieb, využíva sa individualizovaný prístup, systémovo sa rieši potreba pedagogických asistentov i prepojenie spolupracujúcich organizácií (oddelení sociálnych služieb, pridanie špeciálnych škôl k bežným školám, pomoc zo strany štátu).

Inklúzia je proces, predstavuje nekončiacu sa úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu rôznorodosť v školách. Inklúzia súvisí s identifikáciou a zmiernením, resp. odstránením bariér, t. j. so schopnosťou odhaliť prekážky, zhromažďovať a hodnotiť údaje z rôznych zdrojov na zlepšovanie školskej praxe. Znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí, spájané s výstupmi vzdelávacieho procesu. Je potrebné zdôrazniť, že inkluzívne vzdelávanie je ši-

roké spektrum stratégií, aktivít a procesov, ktoré sa snažia realizovať právo na kvalitné, užitočné a adekvátne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Horňák 2014).

Inkluzívny model v súlade s Indexom inklúzie (Booth, Ainscow 2019) podmieňuje posilnenie štyroch identifikovaných ústredných hodnôt súvisiacich s vyučovaním a učením, ktoré sa premietajú do oblasti kompetencií pedagogických zamestnancov:

1. Rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov – odlišnosti sa chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie.
2. Podpora všetkých žiakov – učitelia stanovujú vysoké ciele pre každého žiaka.
3. Spolupráca – spolupráca a tímová práca sú zásadnými súčasťami prístupu každého učiteľa.
4. Osobný profesijný rozvoj – vyučovanie je činnosť súvisiaca s učením, z čoho vyplýva, že aj učitelia majú zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie.

Index inklúzie tvoria štyri základné piliere:

1. Inklúzia – predstavuje nekončiaci sa proces hľadania individuálnych a systémových odpovedí na neustále meniacu sa diverzitu v spoločnosti a v školách. Inklúzia znamená nachádzať spôsoby, ako žiť s rôznorodosťou a ako z nej čerpať.
2. Inklúzia súvisí s identifikáciou a odstránením bariér – predpokladom schopnosti identifikovať prekážky je zber, zhromažďovanie a hodnotenie komplexných údajov z rôznych zdrojov na zlepšovanie politiky a praxe.
3. Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí – úspech je pritom spájaný s celou realizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu.
4. Inklúzia zahŕňa osobitnú pozornosť na tie cieľové skupiny, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovaniu podpriemeru vo vzdelávaní.

Index inklúzie (Booth, Ainscowa 2019) si kladie za cieľ motivovať školy k ďalšiemu rozvoju a ovplyvniť ich kroky k inklúzii v praxi. Podľa citovaných autorov ide o hodnoty ako rovnosť, práva, participácia, rešpektovanie rozmanitosti, komunita, udržateľnosť, nenásilie, dôvera, úprimnosť, odvaha, radosť, empatia, láska, nádej/optimizmus, krásna, múdrosť.

Inkluzívny pedagóg

Kompetencie inkluzívneho pedagóga sa skladajú z troch prvkov: postoje, vedomosti a zručnosti. Medzi ne môžeme zaradiť: • schopnosť nadviazať plnohodnotný kontakt, rozvíjať interakciu a komunikáciu, • schopnosť empatie, • schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť, • schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať v meniacich sa vonkajších podmienkach, • schopnosť sebareflexie, sebaoponovania a sebakon-

troly, • schopnosť spolupráce (s kolegami, rodičmi i širším sociálnym okolím), • vysoká sebaúcta a úcta k iným osobám, • komplexné odborné vedomosti a dostatočné kompetencie pre odovzdávanie informácií na rôznych úrovniach, • odborné znalosti v oblasti inkluzívnej edukácie, schopnosť využiť špecifika ťažkostí detí v prospech všetkých zúčastnených, • schopnosť mobilizovať zdroje zvládania problematických/kritických situácií, • schopnosť systémovej práce, ako aj schopnosť nachádzať a vťahovať do procesu výchovy okolnosti podporujúce vývin a osobnostný rozvoj subjektov výchovy, • schopnosť reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce s individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov.

Bariéry inkluzívneho vzdelávania

Proces tvorby inkluzívnej kultúry prebieha dlhodobo a prináša počas jeho realizácie množstvo ba-

Tab. 1: Najčastejšie sa vyskytujúce „bežné“ bariéry tvorby inkluzívneho prostredia

ARCHITEKTONICKÉ	POSTOJOVÉ	PROGRAMOVÉ
schody	klíma	Štátny vzdelávací program
bariérový vstup	predsudky zamestnancov	ŠkVP, Výchovný program
toalety a kúpeľňa	predsudky rodičov a detí/žiakov	Školský poriadok
predimenzované pomôcky (nábytok, hračky...) v malom priestore	rebríček hodnôt – preferovanie byť najlepši	nedostatok personálu (asistent, podporný tím)
nedostatok modifikovaných učebných pomôcok, špecializovaný nábytok	strach z reakcií okolia	vzdelávanie PZ – slabá ponuka vzdelávania
materiálne vybavenie jednotlivých tried/skupín	komunikácia – komunikačné bariéry, modifikované komunikačné spôsoby	financovanie
nedostatok IKT a technického vybavenia	odsudzovanie – chýba osвета	príprava budúcich PZ v špeciálno-pedagogickej oblasti
	neskúsenosť PZ so žiakmi s „inakosťou“	slabá komunikácia s rodičmi (najmä u žiakov 2. stupňa a strednej školy)
	„nálepkovanie“ detí/žiakov ale aj prostredia, z ktorého pochádzajú	neprispôsobovanie metód a foriem činnosti PZ jednotlivým žiakom
		nespolupráca PZ a OZ, nekomunikovanie, nerešpektovanie diagnózy
		potreba supervízie
		nespolupráca s okolím, s organizáciami v okolí školy/ŠZ

Zdroj: Koštrnová, Ustohalová, Verešová 2021.

riér. V niektorých prípadoch bariéry a priority vylučujú možnosť participácie. Medzi najvýznamnejšie bariéry radí Lechta (2016) postojové, architektonické a programové bariéry.

„Spoločným menovateľom **postojových bariér** je posudzovanie jednotlivca na základe jeho limitov, nie podľa jeho schopností a možností. Negatívne postoje voči jednotlivcom s postihnutím alebo vykazujúcim inakosť predstavujú významnú bariéru, ktorú títo jednotlivci vnímajú. Pedagogickí zamestnanci dokážu akceptovať participáciu jednotlivcov s ľahšími formami postihnutia, ale majú tendenciu odmietajú tých, s ktorými je práca náročná, veľmi ťažko splniteľná a vyžaduje zvýšené náklady. **Architektonické bariéry** zahŕňajú široké spektrum prekážok týkajúcich sa prostredia, ktoré je prispôbené pre potreby intaktných žiakov. Odstraňovanie bariér sa pritom netýka len vstupu do budovy a orientácie v priestore, ale aj komunikácie, získavania informácií z dostupných zdrojov, technickej dostupnosti vykonávaných činností a pod. **Programové bariéry** predstavujú najpočetnejšiu skupinu a poukazujú na prekážky v spôsobe organizácie edukácie, jej procesuálnej stránky a celkových stratégií prístupu školy/školského zariadenia ku všetkým svojim žiakom“ (Koštrnová, Ustohalová, Verešová 2020, s. 24).

Pokiaľ identifikujeme prekážky v učení a zapojení, môžeme sa priamo zamerať na to, ako skvalitniť vzdelávanie daného dieťaťa. Prekážky – bariéry môžeme nájsť vo všetkých aspektoch pôsobenia školy, v rámci komunity aj v miestnej i štátnej politike. Vznikajú aj v interakcii medzi žiakmi navzájom a tým, čo a ako sa od nich vo vyučovaní požaduje.

Pokiaľ identifikujeme prekážky v učení a zapojení, môžeme sa priamo zamerať na to, ako skvalitniť vzdelávanie daného dieťaťa. Prekážky – bariéry môžeme nájsť vo všetkých aspektoch pôsobenia školy, v rámci komunity aj v miestnej i štátnej politike. Vznikajú aj v interakcii medzi žiakmi navzájom a tým, čo a ako sa od nich vo vyučovaní požaduje.

Program inovačného vzdelávania (PIV) k tvorbe inkluzívneho prostredia v triede a skupine

V súlade s meniacimi sa trendmi v spoločnosti a v súlade so smerovaním školstva k inkluzívnemu vzdelávaniu sa aj v našej spoločnosti vytvárajú a realizujú rôzne projekty a vzdelávacie podujatia na podporu vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov smerujúcim k rozvíjaniu proinklu-

zivity nielen vzdelávajúcich sa, ale rovnako všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu. Jedným z podujatí, ktoré majú zvýšiť poznatky o inkluzívnom vzdelávaní v školách a o tvorbe inkluzívneho prostredia je aj program inovačného vzdelávania poskytovaný Metodicko-pedagogickým centrom (MPC). Program má dve na seba naväzujúce časti. Prvá časť sa zaoberá teoretickými východiskami inklúzie a druhá časť programu praktickými aktivitami na podporu tvorby inkluzívneho prostredia v triede alebo v skupine a rozvíjanie proinkluzívneho správania, prosociálnosti, empatie a na zmiernenie bariér inkluzívneho prostredia.

Zo vzdelávacích podujatí v inovačnom programe Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny vyplývajú mnohé ukazovatele implementácie inklúzie v praxi. Pri diskusiách a praktických aktivitách odhaľujúcich bariéry tvorby inkluzívneho prostredia v školách a školských zariadeniach sa účastníci vzdelávacích podujatí zhodli na najčastejšie sa vyskytujúce „bežných“ bariérach v našich školách. Počas vzdelávacích podujatí absolvovali účastníci v každej vzdelávacej skupine praktickú aktivitu „BEŽNÉ A ŠPECIFICKÉ BARIÉRY V TRIEDE/SKUPINE – analýza bariér vo vlastnej triede/skupine“. Aktivita začínala individuálnym zamýšľaním sa nad vlastným prostredím, v ktorom účastník pracuje. Každý účastník, na základe poznatkov z predchádzajúcej teoretickej prednášky a vlastného premýšľania, vypísal bariéry inkluzívneho vzdelávania, s ktorými sa v praxi (vo vlastnej triede alebo skupine) stretol. Následne jeden z účastníkov verejne čítal spísané bariéry a ostatní účastníci si prečiarovali už počuté bariéry vo svojom zozname. Ďalší účastník už čítal len nevyčiarované bariéry zo svojho zoznamu. Vystriedali sa všetci účastníci. Počas aktivity sme spoločne hľadali bariéry, s ktorými sa stretávajú viacerí PZ a OZ („bežné“ bariéry – prečiarované u mnohých účastníkov) a bariéry, ktoré mali uvedené len niektorí účastníci („špecifické“ bariéry).

Základom na spracovanie Tabuľky 1 boli výsledky uvedenej aktivity z prvých šiestich vzdelávacích skupín, čo predstavuje 108 pedagogických a odborných zamestnancov naprieč Slovenskom. Zaznamenané vyjadrenia účastníkov sú rozdelené do troch kategórií – postojové, architektonické a programové bariéry.

Súčasťou každej praktickej aktivity vo vzdelávacom programe Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny je diskusia o pozorovaných

javoch, o spracovaných názoroch, o možnostiach riešenia modelových situácií a pod. Diskusia o „bežných“ bariérach inkluzívneho vzdelávania bola zameraná aj na bariéry, ktoré dokáže PZ alebo OZ riešiť na úrovni triedy/skupiny vo vlastnej réžii, s ktorými si vie sám poradiť. Diskusia o špecifických (výnimočných) bariérach mala za cieľ premýšľať aj o bariérach, ktoré PZ alebo OZ nevie odstrániť bez pomoci iných (nadriadení, rodičia, organizácie a komunity, financie, projekty...).

Z menej pozorovaných bariér inkluzívneho vzdelávania sme v rámci vzdelávacích podujatí sumarizovali nasledujúci výber „špecifických“ bariér v praxi pedagogických a odborných zamestnancov:

- Rodičia nesúhlasia s metódami/formami, ktoré učiteľ používa.
- Žiaci/rodičia nechápu/nesúhlasia s postojom učiteľa voči žiakom so znevýhodnením, myslia si, že ich znevýhodňuje.
- Zriaďovateľ/riadiťel neposkytuje podporu pri tvorbe inkluzívnej kultúry školy.
- Učiteľ na hodine nediferencuje úlohy pre žiakov, od každého očakáva rovnaký výkon, „škatuľkuje“ žiakov, nedáva im dostatočný priestor na to, aby sa cítili úspešní.
- Nedostatok empatie a nepochopenie názorov/osobnosti dieťaťa (nútenie do činností...).
- Nedostatočná sebareflexia učiteľa a nevzdelávanie sa, nezujem o podnety žiakov/rodičov/kolegov.
- Žiaci majú strach prehovoriť/odpovedať – pedagóg je príliš autoritatívny a prísny.
- Kinetické učebné typy žiakov v malej triede sú bez možnosti adekvátneho pohybu.
- Príliš vysoká teplota v triedach.
- Nevhodný zasadací poriadok (napr. žiak so zrakovým znevýhodnením v posledných laviciach...).
- Niektorým žiakom nemusí vyhovovať vyučovacia hodina (45 minút), nedokážu udržať pozornosť z rôznych príčin a učiteľ/škola im nedovoľuje/neponúka možnosti na častejšie striedanie činností.
- Nedostatok komunikácie školy s rodičmi, škola nie je k rodičom priateľská a ústretová.
- Školský poriadok nepresadzuje hodnoty inklúzie, je buď príliš prísny, alebo príliš benevolentný.
- V škole sú vzťahy založené na istej hierarchii – autorite, nie na vzájomnom rešpekte a podpore (klíma školy).
- Slabé proinkluzívne nastavenie niektorých pedagógov – pochybnosť, či to má zmysel.
- Chýba viac odborných zamestnancov – prístupnejších rodinám – psychológ ... v centrách je dlhšia čakacia doba.
- Nedostatočná spolupráca s rodičmi – na jednej

strane slabý záujem niektorých rodičov a na druhej strane by bola vhodná väčšia podpora zo strany odborných zamestnancov, pedagógov a okolia – viac ich chápať.

- Nedostatočné skúsenosti s deťmi so znevýhodnením v bežnom živote a z toho vyplývajúce obavy, ako to zvládneme.
- Administratívne zaťaženie PZ a OZ.
- Znevažovanie a minimalizovanie problémov žiakov (najmä z intaktnej populácie), odsúvanie potrieb „bežných žiakov“ do úzadia.
- Estetickosť vzdelávacieho prostredia, farebnosť prostredia.
- Zatajovanie informácií o dieťati/žiakovi zo strany rodiča.
- „Neposúvanie sa vpred“ – fungovanie na základe zaužívaných stereotypov.

Poznanie bariér je základom na hľadanie možností ich odstraňovania a zároveň zlepšovania inkluzívnej praxe. Minimalizácia prekážok v učení a zapojení je prepojená s mobilizáciou zdrojov školy aj okolitých komunit. Vo využívaní zdrojov na podporu učenia a zapojenia vždy existujú rezervy. Pod pojmom zdroje nerozumieme len finančné prostriedky. Zdrojmi môžu byť aj samotní žiaci, rodičia/zákonní zástupcovia, komunity, učitelia, následne aj v zmena kultúry, politiky, praxe.

Súčasťou manažmentu každej školy a školského zariadenia by mal byť proces evalvácie a autoevalvácie. Pri zmene bežnej školy/školského zariadenia na inkluzívne by mal byť podľa autoriek Bagalovej, Bizíkovéj a Fatulovej (2015) dôraz položený na internej evalváci (autoevalváci), ktorá je postavená na vlastnom koncepte kvality a na prioritách, ktoré daná škola sleduje. „*Evalvácia na úrovni školy/školského zariadenia je podmienkou účinného riadenia. Účinné riadenie škôl a školských zariadení vplyva na rozvíjanie celého školského systému krajiny. Cieľom by malo byť vytváranie bezpečného a podporujúceho vzdelávacieho prostredia a spolupracujúcu školskú komunitu*“ (Košťrnová, Ustohalová, Verešová 2020, s. 26). Na úrovni školy/školského zariadenia, ale aj v menších zložkách (v triede/skupine) je možné využiť SWOT analýzu. Všeobecne sa dajú silné a slabé stránky definovať ako faktory, ktoré vychádza-

jú z vnútorného prostredia organizácie (ale i triedy alebo skupiny), tá ich môže zmeniť alebo ovplyvniť. Príležitosti a hrozby (vonkajšie prostredie) sa ovplyvniť príliš nedajú. Môžeme ich však brať do úvahy pri príprave strategických plánov a prispôbiť sa im. Evalvácia by mohla byť charakterizovaná ako nikdy sa nekončiaci proces a v inkluzívnej škole by sa mala vykonávať na úrovni tried, pedagogického zboru, vedenia ako aj celej školy pravidelne.

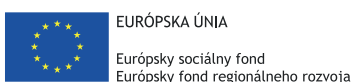
Záver

Pojem inklúzia sa v dnešnej dobe často skloňuje na rôznych fórach, v pedagogickej a odbornej praxi, ale aj v sociálnej a pracovnej sfére. Pedagogickí a odborní zamestnanci sa zatiaľ v praxi častejšie stretávajú so situáciami začleňovania (integrácie) dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do bežných škôl. Majú skúsenosti s realizáciou integrácie vo výchovno-vzdelávacom procese, s tvorbou a využívaním individuálnych vzdelávacích programov, s úpravou stratégií výchovno-vzdelávacieho procesu pre začleneného žiaka a pod. Inklúzia je aj pre nich zatiaľ pojem čisto teoretický. Implementáciou inkluzívnych tímov do bežných škôl sa začína pohľad na inkluzívne snahy meniť, účastníci výchovno-vzdelávacieho procesu sú nútení vzdelávať a samovzdelávať sa v oblasti tvorby inkluzívneho prostredia a aplikácie inkluzívneho vzdelávania.

Ak má byť proces inkluzívneho vzdelávania úspešný, treba nachádzať spôsoby zmierňovania a prekonávania bariér. Tvorba inkluzívneho prostredia a zavádzanie inkluzívnej kultúry v školách/školských zariadeniach si však vyžaduje v prvom rade zmenu myslenia všetkých jej aktérov od segregácie cez integráciu až k inklúzii. Nie je možné počítať s tým, že môžeme vytvoriť inkluzívne prostredie v školách a školských zariadeniach nariadením vlády či zmenou zákona. Tento proces nie je možné zrealizovať z večera do rána a nie je to ani cieľ päťročnice. Niekde sa však začať musí. Ak každý z nás začne od seba, ak zmení pohľad na nálepkovanie jednotlivcov vo svojom okolí, ak nebude ľudí posudzovať podľa vyzoru a na základe predsudkov a stereotypov, ak si uvedomíme, že odlišnosť je bežnou súčasťou nášho života, tak sme sa vybrali správnou aj keď dlhou cestou – cestou smerom k inklúzii.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAGALOVÁ, L., L. BIZÍKOVÁ a Z. FATULOVÁ, 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.
- BOOTH, T. a M. AINSCOW, 2019. *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty* [online]. Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-6. [cit. 2021-07-15]. Dostupné z: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>
- HAPALOVÁ, M., 2018. Inklúzia ako filozofia, ktorá ovplyvňuje každé dieťa. In: *Učiteľské noviny*. [online]. [cit. 2021-07-06]. Dostupné z: <https://www.ucn.sk/vzdelavanie/inkluzia-ako-filozofia-ktora-ovplyvnuje-kazde-diet>
- HORNÁKOVÁ, M., 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0187-2.



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

JANOŠKO, P. a S. NESLUŠANOVÁ, 2014. *Škola s inkluzívnou klímou* [online]. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0193-3. [cit. 2021-07-16]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Janosko_Neslusanova_Skola_s_inkluzivnou_klimou_0.pdf

KOŠTRNOVÁ, D., T. USTOHALOVÁ A J. VEREŠOVÁ, 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny: príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania* [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1464-1. [cit. 2021-07-28]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/files/edu_program/00000014/00000870_suz-ppu-tvorba-inkluz-kultury-skoly-a-sz-z-pohladu.pdf?download=1

KOŠTRNOVÁ, D., T. USTOHALOVÁ A J. VEREŠOVÁ, 2021. *Tvorba inkluzívnej školy a školského zariadenia – inkluzívna politika v praxi: pracovný materiál pre účastníkov inovačného vzdelávania* [online]. Bratislava: MPC. [cit. 2021-08-05]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/files/edu_program/00000805/00001619_suz-pmpu-tvorba-inkluzivnej-skoly-sz-inkluzivna-po.pdf?download=1

LECHTA, V., 2016. *Inkluzívni pedagógovia*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MIŇOVÁ, M., 2018. Edukácia detí v inkluzívnej materskej škole. In: V. KUŠNÍROVÁ a G. VOJTEKOVÁ, 2018. *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov: zborník z konferencie*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0598-6.

Ústava Slovenskej republiky - zákon č. 460/1992 Z. z. [online]. Dostupné z: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1992/460/Zakon_c.138/2019.Z.z.o.pedagogickych.zamestnancoch.a.obdobnych.zamestnancoch.a.o.zmene.a.doplneni.niektorych.zakonov [online]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/305/20150720>

Summary: *The ambition of the article is to present theoretical background for the creation of an inclusive environment in schools and school facilities and to confront them with the practical experience of pedagogical and professional staff. The aim of the article is also to name and present the experience of participants in innovative educational programme „Creating inclusive culture of the school and school facilities from the perspective of pedagogical and professional staff - the background for the creation of an inclusive classroom and group environment“ focusing on inclusive trends in practice. Practical outcomes and suggestions of the participants on the topic of creating an inclusive culture in schools and school facilities at the class or group level are an invaluable contribution to understanding of problems and barriers they face in practice and which are a limiting factor for change in our schools and school facilities.*

PODOBY INKLUZÍVNEJ ŠKOLY OČAMI AKTÉROV VZDELÁVANIA

Katarína Vančíková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
 Marian Trnka, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
 Barbara Basarabová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
 Robert Sabo, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: *V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý odкрýva bohatosť a zaujímavosť diskurzu o inkluzívnom vzdelávaní. Výskum založený na využití Q metodológie ukazuje, že v našom kultúrnom poli cirkuluje minimálne 8 rôznych konceptov uvažovania o znakoch inkluzívnej školy. Zistenia sú zaujímavým východiskom hľadania obsahových odlišností a prienikov v myslení zástupcov rôznych profesií, ktorí by mali utvárať podporné tímy v školách.*

Kľúčové slová: *inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, inkluzívna škola, Q metodológia.*

Inkluzívne vzdelávanie je v súčasnosti globálnou témou. Rovnosť a inklúzia sú vo viacerých medzinárodných dokumentoch a záveroch významných svetových konferencií označované za základné princípy kvalitného vzdelávania (UNESCO 1994, UNESCO 2015 a i). Viaceré zahraničné štúdie však poukazujú na fakt, že procesy i výsledky ich implementácie sú v krajinách rôzne. A rôzne sú aj poňatia samotného pojmu inkluzívne vzdelávanie (Ainscow and Cézar 2006; Göransson a Nilholm, 2014 a i.). Napriek tomu, že globálny diskurz pracuje s relatívne ustáleným pojmovým aparátom, jeho obsah sa môže líšiť v závislosti od lokálnych, historických, politických a kultúrnych kontextov (porovnaj Križo, 2021a, 2021b). Táto nejednotnosť spôsobuje ťažkosti aj v aplikovaní príkladov dobrej praxe zo zahraničia. Niektorí autori upozorňujú, že je tiež nebezpečné pokúšať sa transplantovať vybrané prvky politických textov z jedného sociokultúrneho historického kontextu do druhého (Jones and Symeonidou 2017). Preto ak sa má politický diskurz o inkluzívnom vzdelávaní v tej-ktorej krajine posunúť do vzdelávacej praxe, musí na jej pôde najprv dôjsť k pedagogickému vymedzeniu pojmu inklúzia (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Inak hrozí riziko, že sa stane rýdzo politickým sloganom bez

efektu (Thomas and Loxley 2001).

Pedagogické vymedzenie pojmu inkluzívne vzdelávanie nemôže byť len procesom teoretického konštruovania bez dialógu s ľuďmi, ktorí sú hlavnými aktérmi procesu implementácie tejto myšlienky do školskej praxe. Preto sme sa rozhodli zistiť, ako je tento koncept na Slovensku uchopovaný v mysli rozmanitých aktérov vzdelávania. Prezentujeme výsledky výskumu, v ktorom sme použili zmiešané metodologické prístupy (kvantitatívne a kvalitatívne). Tento prístup predstavuje Q-metodológia, ktorá umožňuje skúmať a identifikovať rozmanité zdieľané systémy predstáv a presvedčení o sociálnej realite. Touto realitou bola pre nás **inkluzívna škola**. Respondentmi boli učitelia, pedagogickí asistenti, špeciálni pedagógovia, liečební pedagógovia, logopédi, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia, riaditelia škôl a nezabudli sme ani na rodičov. V nasledujúcej časti príspevku prezentujeme zistenia v podobe ôsmich opisov, ktoré reprezentujú rôzne predstavy o tom, aké znaky má mať škola, ktorá má príznak **inkluzívna** (bližšie Vančíková, Basarabová et al., 2021). Ich sumár zobrazuje obr. 1. V opisoch zachováваме jazyk, ktorý bol prítomný v Q sade výrokov, na základe ktorých sa opisy utvárali.



Obr. 1: Opisy inkluzívnej školy – výstup z Q metodológie. Hľadanie znakov v odpovedi na nedokončenú vetu *Inkluzívna škola je taká...*
 Ilustrácie: Lenka Lipárová, Katedra výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici

1. Prvý opis sme zastrešili názvom škola, **v ktorej je inklúzia utváraná zdola**. V tomto opise je položený akcent na zamestnancov školy. Cítiť v ňom presvedčenie, že ak v škole pracujú skúsení, motivovaní a kvalifikovaní odborníci (pedagogickí asistenti, školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia...), o ktorých sa môžu učitelia oprieť, tak sa inklúzia začne diať bez toho, aby ju ktokoľvek nariaďoval zhora.
2. Druhý opis odkazuje na potrebu vnímať deti ako rovnocenné a hodné lásky a prijatia. Inkluzívna je taká škola, **v ktorej má každé dieťa hodnotu**. V tomto poňatí ide de facto o každú kvalitnú školu s primeranými materiálnymi a personálnymi podmienkami, v ktorej sú všetky deti môžu slobodne rozvíjať, komunikovať svoje potreby, objavovať svoj potenciál a preberať zodpovednosť za svoje učenie.
3. V ďalšom opise sa do popredia dostáva otázka **integrácie**. Inkluzívnou je škola, ktorá **podporuje** začlenenie rozmanitých detí do bežnej školy. Integráciu vníma ako svoju spoločenskú úlohu a v záujme jej splnenia hľadá prostriedky na zlepšenie svojich podmienok tak, aby dokázala integrovať čo najväčšiu skupinu detí, ktoré vybočujú z bežnej normy, ako aj detí z minoritných skupín.
4. Inkluzívna škola je v ponímaní participantov výskumu vnímaná aj ako škola **vnímavá na potreby moderného sveta**. Ide o miesto, kde je multikulturalita vnímaná ako prirodzený znak doby. Inkluzívna škola podľa tohto opisu predostiera žiakom reálny obraz o živote v nej. Učí ich tolerancii a akceptácii, ale tiež kritickému myslieniu. Vytvára priestor pre poznávanie vlastných silných a slabých stránok, ako aj špecifik iných ľudí. Podporuje samostatnosť i zodpovednosť.
5. V piatom opise je inkluzívna škola prezentovaná ako škola, **ktorá flexibilne reaguje na aktuálny trend**. Je teda citlivá na aktuálny diskurz vo vzdelávaní a otvorená inováciám. Aktívne reaguje na aktuálnu požiadavku znížiť vzdelávacie nerovnosti a naplniť tak myšlienku sociálnej inklúzie. Zapája sa do grantových výziev a využíva prostriedky na zvýšenie individualizácie vo vzdelávaní.
6. Ďalší názorový prúd akcentuje význam **silného a proinkluzívne mysliaceho lídra**. Prívlastok inkluzívna teda pripisuje školám, kde pôsobí líder schopný iniciovať, podporovať a motivovať svojich zamestnancov a vytvárať priestor pre dialóg o smerovaní školy. Líder, ktorí dokáže nadchnúť ostatných pre myšlienku inkluzívneho vzdelávania a zabezpečiť aj podmienky pre jej naplnenie.
7. V siedmom opise je prítomný prvok opatrnosti. Za inkluzívnu je považovaná škola, ktorá **si uvedomuje hranice integrácie**. Je otvorená integrácii znevýhodnených skupín žiakov do bežného prúdu. Snaží sa ich v rámci svojich možností začleňovať. Pripúšťa však fakt, že pre niektorých nie je najvhodnejším miestom, a to nielen s ohľadom na ich potreby, ale aj s ohľadom

na potreby intaktných detí.

8. Posledný opis vykresľuje inkluzívnu školu ako inštitúciu, ktorá prijíma každé dieťa z lokality. Považuje totiž právo na vzdelávanie za základný princíp. Preto si deti nevyberá, otvára svoje brány všetkým deťom z blízkeho okolia, a to bez ohľadu na rozmanitosť ich vzdelávacích potrieb. Funguje na princípe komunitnej školy, v úzkom kontakte s rodičmi, ktorých vníma ako partnerov.

Prezentované opisy sú svedectvom toho, že aj aktéri vzdelávania na Slovensku vedú bohatý diskurz o inkluzívnom vzdelávaní. V tomto diskurze rezonujú rôzne atribúty inklúzie, prítomné sú rôzne úrovne pyramídy inkluzívneho vzdelávania (pozri Križo, 2021a). Ani jeden z opisov nemožno hodnotiť ako nesprávny. Každý je jednoducho iný. Skrývajú sa za ním nielen hodnoty participantov výskumu, ale tiež skúsenosti nadobudnuté každodenným životom či vedomosti, získané v rámci celoživotného vzdelávania. Každý opis by sme mohli interpretovať na pozadí existujúcich koncepcií a teórií inkluzívneho vzdelávania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- AINSCOW, M. a M. CÉZAR, 2006. "Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda." *European Journal of Psychology of Education* 21 (3): 231 – 238. doi:10.1007/BF03173412.
- GÖRANSSON, K. a V. NILHOLM, 2014. "Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education." *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545.
- JONES, C. a S. SYMEONIDOU, 2017. "The Hare and the Tortoise: a comparative review of the drive towards inclusive education policies in England and Cyprus." *International journal of inclusive education* 21 (7): 775–789. doi: 10.1080/13603116.2017.1283715
- KRIŽO, V. 2021a. Rozmanité chápanie inkluzívneho vzdelávania (1.). In: *Manažment školy v praxi*, č. 3, s. 5-9
- KRIŽO, V. 2021b. Rozmanité chápanie inkluzívneho vzdelávania (2.). In: *Manažment školy v praxi*, č. 4, s. 11-15
- THOMAS, G. a A. LOXLEY, 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1994. *Final report: World conference on special needs education: Access and quality*. Accessed May 17, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2015. *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Accessed May 17, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- VANČÍKOVÁ, K., Š. PORUBSKÝ a B. KOSOVI, 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum.
- VANČÍKOVÁ, K., R. SABO et al., 2018. *Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum.
- VANČÍKOVÁ, K., B. BASARABOVÁ, R. SABO a D. ŠUKOLOVÁ, 2021. Various perceptions of inclusive school: Q methodological study. In: *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 11, no. 5 (2021), pp. 1-10.

Summary: Despite the fact that the global discourse on inclusive education works with a relatively stable conceptual apparatus, its content may considerably differ in the implementation of national policies. Different approaches reflect various local, historical, political and cultural contexts excluding a universally valid definition of the content of inclusive education concept. There is also a specific discourse in Slovakia. According to the findings of the research, in which the Q methodology was used, it can be stated that at least 8 different concepts of thinking about an inclusive school circulate in our cultural field. Each of them emphasizes different features of the quality of education.

PEDAGOGICKÝ ASISTENT V ŠKOLE V KONTEXTE INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Viera Šilonová, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov
Vladimír Klein, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Anotácia: V príspevku sme spracovali teoretické poznatky s dôrazom na prezentáciu systémových riešení profesie pedagogický asistent v súčasnej legislatíve, napr. aj v oblasti vzdelávania asistenta pedagóga, či jeho priamej vyučovacej a výchovnej činnosti. Dôležitou časťou je aj charakteristika osobnosti pedagogického asistenta - jeho kompetencie a morálny rozmer.

Kľúčové slová: pedagogický asistent, kvalifikácia, osobnosť, morálny rozmer, spolupráca.

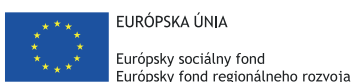
Pedagogický asistent v súčasnej dobe predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. Jeho miesto je v posledných rokoch stále viac považované za nezastupiteľné v mnohých vzdelávacích systémoch. Vzdelanie znamená väčšiu možnosť pracovného uplatnenia, následne dôstojnejšie životné podmienky a vyšší životný štandard.

Naším cieľom však bolo zostať neutrálnymi. Nehodnotiť a počúvať. A počúvať chceme aj ďalej. V našich výskumných aktivitách pokračujeme, aby sme doniesli tvorcom vzdelávacím politik zaujímavé poznatky o tom, ako je koncept inkluzívneho vzdelávania uchopovaný ľuďmi z praxe. Máme poznanie o tom, že kvalita práce v multidisciplinárnych podporných tímoch je určovaná nielen postojmi ich členov k inklúzii, ale tiež predstavami o nej (bližšie Vančíková, Sabo et. al., 2019). Preto v ďalšej fáze budeme zisťovať, aké obrazy dominujú v predstavách jednotlivých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov a tiež ľudí pracujúcich v školách a poradenských zariadeniach. Veríme, že sa zapojíte.

Pozn.

Príspevok je výstupom riešenia výskumnej úlohy v rámci projektu Vedeckej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR a SAV č. 1/0642/20 Predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole ako východisko hľadania dialógu v profesijne variabilných tímoch.

Predstavuje aj vyššiu hodnotu človeka, uznanie a úctu ostatných členov spoločnosti. V náročnom procese výchovy a vzdelávania sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov zohráva dôležitú úlohu profesia asistent pedagóga. Pedagogický asistent nie je v učiteľskej praxi novou pracovnou pozíciou. Považujeme ju za neodmysliteľnú



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

súčasť takých škôl, ktoré disponujú vysokým percentom detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V poslednom období počet znevýhodnených detí a žiakov v školách stúpa, s čím súvisí potreba personálneho dobudovania škôl o pozíciu pedagogického asistenta.

Pedagogický asistent v škole

Pri konštrukcii toho príspevku vychádzame z publikácií Viery Šilonovej a Vladimíra Kleina (2018, 2020). Charakter špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov si neraz vyžaduje individuálny prístup učiteľa natoľko, že sa nedokáže venovať v potrebnej miere súčasne znevýhodneným a intaktným deťom v triede. V takýchto situáciách je nevyhnutná prítomnosť pedagogického asistenta. Príspevok je zameraný na stručný prehľad aktuálnej školskej legislatívy platnej od roku 2019, ktorá rieši problematiku pedagogického asistenta v nasledujúcich oblastiach: postavenie a úlohy pedagogického asistenta, kvalifikačné predpoklady, vyučovacia povinnosť a iné.

Podľa platných školských predpisov od 1. 9. 2019 je pedagogický asistent pedagogickým zamestnancom, ktorý vykonáva priamu pedagogickú alebo výchovnú činnosť a patrí do kategórie pedagogických zamestnancov podieľajúcich sa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu. Asistent pedagóga, ako jedna z kategórií pedagogických zamestnancov (učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, zahraničný lektor a pod.), rešpektuje pokyny učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy.

Pedagogický asistent môže pôsobiť v materskej škole, základnej škole, škole pre deti/žiacov s nadaním, špeciálnej škole, strednej škole. Pedagogický asistent sa podieľa na prekonávaní bariér architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych, kultúrnych. Od roku 2019 sa pedagogický asistent nečlení na ďalšie podkategórie.

Kvalifikačné predpoklady pedagogického asistenta určuje od 15. 01. 2020 Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 1/2020 Z. z., o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. V časti Príloha č. 6 je uvedené, že absolvent:

1. študijného odboru, ktorý nie je zameraný na učiteľstvo (v bakalárskom študijnom programe alebo v magisterskom študijnom programe), je povinný absolvovať doplnujúce pedagogické štúdium pre splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon pracovnej činnosti v kategórii pedagogický asistent,
2. študijného odboru, ktorý nie je zameraný na učiteľstvo (obsahovo nadväzujúci na obsah niektorého z vyučovacích predmetov podľa štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy alebo pre stredné školy), je povinný absolvovať rozširujúci modul doplnujúceho pedagogického štúdia pre splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon pracovnej činnosti v kategórii pedagogický asistent.

Je zrejmé, že o pracovnú pozíciu pedagogický asistent v slovenskom školstve sa môže uchádzať široké spektrum osôb od úplného stredného vzdelania až po absolventov vysokých škôl. Riaditeľ školy pri prijímaní tejto pracovnej pozície do zamestnania by mal mať na zreteli pozitíva a negatíva dosiahnutého vzdelania asistenta. Touto problematikou sa zaoberali mnohí autori, ktorí poukazujú na negatíva súvisiace s diferenciou dosiahnutej kvalifikácie pedagogického asistenta. Nevýhody oboch týchto extrémov spočívajú v tom, že pedagogický asistent s nižším vzdelaním sa môže v kolektíve pedagogických zamestnancov stretnúť s dešpektom a podceňovaním, naopak pedagogický asistent s vysokoškolským vzdelaním môže byť zaťažovaný povinnosťami, ktoré prináležia učiteľovi.

Rozvoj pedagogického asistenta

Po nástupe do zamestnania je riaditeľ školy povinný zaradiť pedagogického asistenta bez pedagogickej praxe nielen do kariérového stupňa začínajúci pedagogický asistent, ale zároveň mu umožniť adaptačné vzdelávanie, ktoré trvá spravidla rok, u asistenta najmenej tri mesiace, a je realizované v škole pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca.

Prostredníctvom adaptačného vzdelávania získava pedagogický zamestnanec vedomosti o:

- všeobecne záväzných právnych predpisoch,
- platnej školskej legislatíve,
- dokumentácii súvisiacej s výkonom pedagogickej činnosti,
- vnútorných predpisoch a o ostatnej dokumentácii.

Po úspešnom ukončení adaptačného vzdelávania je zaradený do kariérového stupňa *samostatný pedagogický asistent*. Pedagogického asistenta možno zaradiť najvyššie do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec. V oblasti sebazvdelávania pedagogických asistentov nemožno zabudnúť na význam jeho efektívnej spolupráce s učiteľom, na spoluúčasť pedagogického asistenta pri vytváraní inkluzívneho prostredia v škole a pozitívnych vzťahov v triede medzi žiakmi, učiteľom a rodinou.

Priama vyučovacia a výchovná činnosť pedagogického asistenta

Hodina priamej vyučovacej činnosti (výchovnej činnosti) v základnej škole trvá 45 minút, v materskej škole a v školskom klube detí trvá 60 minút a v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením môže trvať 40 minút. Základným úväzkom pedagogického asistenta ako pedagogického zamestnanca je počet hodín priamej vyučovacej činnosti (priamej výchovnej činnosti) učiteľa a určuje sa na jeden týždeň. V tabuľke 1 výberovo uvádzame týždenný počet hodín tvoriaci základný úväzok učiteľov, vychovávateľov a majstrov odbornej výchovy a zároveň aj pedagogických asistentov.

Tab. 1 Základný úväzok niektorých pedagogických zamestnancov

Pedagogický zamestnanec vykonávajúci priamu pedagogickú alebo výchovnú činnosť	Základný úväzok
učiteľ materskej (aj špeciálnej) školy	28
učiteľ základnej školy	20 – 23
učiteľ nultého ročníka a 1. ročníka základnej školy	22
majster odbornej výchovy v odbornom učilisti	24 – 35
majster odbornej výchovy v špeciálnej strednej škole	21 – 24
vychovávateľ školského klubu detí	25

Systémové riešenie pedagogických asistentov v súčasnom legislatívnom rámci

Pedagogický asistent nie je v učiteľskej praxi novou pracovnou pozíciou. Považujeme ju za neodmysliteľnú súčasť tých škôl, ktoré disponujú vysokým percentom detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V poslednom období počet znevýhodnených detí a žiakov v školách stúpa, s čím súvisí potreba personálneho dobudovania škôl o pozíciu pedagogického asistenta. Aktuálna školská legislatíva umožňuje školám (MŠ, ZŠ, ŠZŠ a SOŠ) prijímať pedagogických asistentov pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č. 66/2015). Legislatívna procedúra pridelenia financií je odlišná v dvoch základných oblastiach:

1. Pridelovanie finančných prostriedkov na pedagogického asistenta pre deti a žiakov zdravotne znevýhodnené a nadané v materských školách a základných školách.
2. Pridelovanie finančných prostriedkov na pedagogického asistenta pre deti a žiakov sociálne znevýhodnených v materských školách a v základných školách.

Na uvedenú profesiu je viazaná dotácia, ktorú škola dostane na základe odporúčania príslušného školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Zákon o výchove a vzdelávaní upravuje prácu s deťmi a žiakmi, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Táto právna norma v oblasti znevýhodnených detí a žiakov vymedzuje nasledovné základné pojmy:

- **špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou** (ŠVVP) je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa a žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti,
- **dieťaťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** je dieťa a žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikova-

né špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,

- **dieťaťom a žiakom so zdravotným znevýhodnením** je dieťa/žiak so zdravotným postihnutím, chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa/žiak s vývinovými poruchami, s poruchou správania, dieťaťom/žiakom s vývinovými poruchami je dieťa/žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia.

Odporúčanie zamerané na asistenta učiteľa pre zdravotne znevýhodnené deti

Odporúčanie vydáva príslušné centrum výchovného poradenstva a prevencie v súlade s aktuálnou školskou legislatívou. Škola pri žiadosti o pridelenie pedagogického asistenta postupuje podľa odporúčania centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo centra špeciálno-pedagogického poradenstva, v ktorej je potrebné uvádzať náležitosti podľa vyššie uvedeného metodického pokynu. Dôležité pre základnú školu je, že centrum vo svojich odporúčaní k prideleniu asistenta pedagóga musí uviesť:

- druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia dieťaťa/žiaka v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi,
- bariéry, ktoré dieťa/žiak nedokáže prekonať bez pomoci pedagogického asistenta,
- rozsah jeho prítomnosti počas výchovno-vzdelávacieho procesu,
- konkrétne úkony na prekonávanie bariér, ak je to potrebné.

Odporúčanie centra výchovného poradenstva a prevencie je platné jeden školský rok a každoročne by malo byť aktualizované aj bez novej správy z diagnostického vyšetrenia.

Odporúčanie zamerané na pedagogického asistenta pre sociálne znevýhodnené deti

Príspevok na výchovu a vzdelávanie detí materských škôl môže ministerstvo školstva poskytnúť v zmysle zákona o financovaní (597/2003 Z. z.). Finančné prostriedky sú účelovo určené pre materskú školu na financovanie aktivít súvisiacich s výchovou a vzdelávaním detí, ktoré majú v danej materskej škole jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky, alebo ktoré sú členmi domácnosti, ktorej členovi sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a zákonný zástupca dieťaťa túto skutočnosť preukáže riaditeľovi materskej školy. Prostriedky je možné použiť:

- na osobný príplatok alebo odmenu zamestnancom materskej školy, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí,
- na vybavenie miestnosti určenej na výchovu a vzdelávanie detí didaktickou technikou, učebnými pomôckami a kompenzačnými pomôckami,
- na úhradu nákladov súvisiacich s pobytom detí na aktivitách, napr. pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a pod.,

- na úhradu nákladov za spotrebný materiál použitý pri výchove a vzdelávaní detí.

Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie **žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia** môže prideliť ministerstvo školstva z kapitoly rezortu školstva a ministerstva vnútra zriaďovateľovi základnej školy. Peniaze sú pridelené podľa počtu žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a výšky príspevku na sociálne znevýhodneného žiaka. Dotácia je poskytovaná základným školám len na žiakov, ktorí majú potvrdenie centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a sú zaradení v bežnej triede základnej školy.

Finančné prostriedky možno použiť k úhrade nákladov na:

- a) osobné náklady **pedagogického asistenta** pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo sociálneho pedagóga,
- b) **vybavenie didaktickou technikou** a učebnými pomôckami,
- c) **účasť detí/žiacov na aktivitách** podľa § 30 ods. 7 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (základná škola môže organizovať výlety, exkurzie, jazykové kurzy, športový výcvik, pobyty žiakov v škole v prírode a ďalšie aktivity po informovanom súhlase a dohode so zákonným zástupcom žiaka),
- d) **výchovu a vzdelávanie žiakov v špecializovaných triedach**,
- e) **zabránenie prenosu nákazy** prenosného ochorenia,
- f) **príplatok za prácu s deťmi/žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia**.

Upozorňujeme na to, že zriaďovateľ základnej školy, v ktorej sa vzdeláva viac ako 85 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, **je povinný použiť najmenej 50 %** z celkového príspevku na skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre základnú školu **na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo sociálneho pedagóga**. Kladieme si otázku, či každý zriaďovateľ základnej alebo materskej školy dodržiava predpísanú legislatívu a finančné prostriedky nepoužíva na niečo iné... I napriek tomu, že školy každoročne žiadajú o predelenie finančných prostriedkov na pedagogického asistenta, ešte stále to nepokrýva ich reálnu potrebu, ktorá súvisí s narastajúcim počtom detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Osobnosť a kompetencie pedagogického asistenta

Osobnosť a kompetencie pedagogického asistenta sú veľmi významným determinantom výkonu povolania. Preto je dôležité osobnostné predpoklady tejto profesie poznať aj spĺňať. Profesionálnu morálku asistenta usmerňuje etický kódex. Ide o normu, ktorá v sebe zahŕňa jeho osobnú a stavovskú česť. Riaditelia jednotlivých typov

škôl regionálneho školstva (MŠ, ZŠ, ŠZŠ a SOŠ) by si pri prijímaní pedagogických asistentov do pracovného pomeru mali všímať nielen ich odbornosť a kompetencie, ale v rovnakej miere aj ich osobnostné predpoklady, ktorými sa v tejto podkapitole budeme zaoberať. Pojem „kompetencia“ vnímame ako schopnosť, spôsobilosť človeka vykonávať činnosť na istej úrovni na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú danej obsahovej oblasti.

Medzi najdôležitejšie kompetencie pedagogického asistenta, ktoré možno dosiahnuť vzdelávaním, patria najmä:

- **orientácia v roli pedagogického asistenta**, v organizácii školy, školských právnych predpisoch a vnútorných predpisoch školy, v systéme spolupracujúcich (najmä poradenských) inštitúcií,
- **schopnosť orientácie vo všeobecných zásadách** pedagogickej práce (príprava na vyučovanie), podpora priebehu vyučovania, orientácia v systéme hodnotenia žiakov,
- **schopnosť reagovať na bežné edukačné problémy**, cielene pozorovať žiakov, zameriavať sa na ich potreby, urovnávať konflikty a nedorozumenia medzi školou, žiakmi, rodinou, prípadne ďalšími inštitúciami, podporovať žiakov pri zvládaní nárokov školy,
- **schopnosť spolupracovať s učiteľmi** vo výchovno-vzdelávacom procese priamo v triede a tiež s ostatnými pedagogickými pracovníkmi v súlade s podmienkami školskej práce a iné.

Z nášho pohľadu sú najdôležitejšie **črty osobnosti pedagogického asistenta** najmä tieto:

1. **Mravná autonómia** – schopnosť riadiť sa vlastným svedomím. Ak sa mu podarí získať si dôveru žiakov a vytvorí pozitívnu atmosféru v triede svojou otvorenosťou komunikatívnosťou, spontánnosťou či tvorivosťou, stáva sa dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.
2. **Improvizácia** – konať rýchlo v nepredvídaných situáciách. Mal by byť dobrým stratégom a vo svojej práci využívať, okrem iného, najmä zážitkové učenie. Tento typ učenia je mimoriadne úspešný najmä v prípade práce s deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
3. **Schopnosť pozorovať** – mať prehľad o tom, akí sú žiaci v triede. Na základe toho využívať individuálny prístup k žiakovi a pomáhať učiteľovi v príprave rôznych variantov hodín tak, aby sa vedeli zapojiť aj žiaci, ktorí majú špecifické ťažkosti v učení.
4. **Empatia** – mal by sa vedieť vcítiť do pocitov žiaka. Ak chce žiakov viesť k prosociálnosti, empatii a úcte, musí ísť predovšetkým príkladom vo svojom správaní. Vo svojej práci by mal pedagogický asistent uplatňovať najmä prosociálny výchovný štýl, pre ktorý sú charakteristické nasledovné výchovné zásady (Lencz, L. a kol. 1993):

- vytvoriť z triedy výchovné spoločenstvo,
- prijať dieťa také, aké je a prejavíť voči nemu priateľskú city,
- pripisovať deťom pozitívne vlastnosti, najmä proso- ciálnosť,
- formulovať jasné a splniteľné pravidlá hry,
- na negatívne javy reagovať s pokojným poukázaním na ich dôsledky,
- využiť povzbudzovanie ako osvedčený výchovný pro- striedok,
- odmeny a tresty používať opatrne,
- zapojiť do výchovného procesu aj rodičov.

Pedagogickí asistenti by, rovnako ako učitelia, mali napl- ňať niektoré základné osobnostné predpoklady. Podľa nášho názoru majú oveľa väčší význam ako kvalifikačné predpoklady pedagogických a odborných zamestnancov. Medzi **najdôležitejšie osobnostné predpoklady jedinca**, ktorý chce vykonávať prácu pedagogického asistenta, patria:

- kladný vzťah k deťom/žiakom, predovšetkým tým so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- schopnosť empatie,
- komunikatívnosť,
- spoľahlivosť,
- trpezlivosť,
- schopnosť spolupráce.

Kopčanová považuje za optimálne vlastnosti osobnosti pedagogického asistenta tieto (2014, s. 2):

Sebaistota – má primeranú sebadôveru a presvedčenie o vlastnom úspechu. Pozná svoje silné a slabé stránky, dokáže sa ovládať v každej situácii. Vie zhodnotiť svoje schopnosti, ktoré pomáhajú učiteľovi v pedagogickom procese.

Komunikácia – vie vždy komunikovať na primeranej úrovni, má asertívne správanie, ktoré mu umožní zachovávať korektné vzťahy so žiakmi, učiteľmi i s ďalším spo- luppracovníkmi v škole.

Úprava a vystupovanie – je vždy vkusne a dôstojne upravený, dobre naladený, vyžaruje optimizmus a poho- du. Je si vedomý, že patrí do príslušného kolektívu školy, ktorý dôstojne reprezentuje.

Flexibilita – je flexibilný, sústredí sa na cieľ, analyzuje svoje pokroky v práci pri neočakávaných nových úlohách alebo problémoch nehľadá dôvody, ale spôsoby, t. j. identifikuje prekážky (rodinné, pracovné) a príde na to, ako ich riešiť.

Organizátorské majstrovstvo – vie správne organizo- vať svoj vlastný čas, ale aj čas učiteľa, ktorému asistuje. Rozumie svojim nadriadeným, ale aj spolupracovníkom, a preto dokáže vhodne koordinovať spoločné pracovné stretnutia.

Medziludské vzťahy – rozmýšľa bez predsudkov. Prispô- sobuje svoj štýl okolnostiam a udržiava dobré medzilud- ské vzťahy.

Entuziazmus – má odvalu na nové myšlienky a veci.

Podporuje nadšenie učiteľského kolektívu a vie sa s ním podeliť o úspech. Má snahu neustále sa zlepšovať.

Kreativita – je kreatívny a inovatívny, neustále zvyšuje svoju profesionálnu úroveň a snaží sa nachádzať spôso- by, ako zdokonaľiť seba a štýl svojej práce.

Neustále vzdelávanie – sústavne si zvyšuje kvalifikáciu a prehlbuje svoje odborné kvality prostredníctvom rôz- nych kurzov a tréningov, ale aj seba vzdelávaním.

Etické správanie – zachováva etiku a lojalnosť ku škole, v ktorej pracuje. Je taktný, zachováva mlčanlivosť a dis- krétnosť.

Pedagogický asistent nepozná vždy požadované kom- petencie a nemá osobnostné vlastnosti potrebné na realizáciu odbornej činnosti s deťmi a žiakmi so špeciál- nymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Môže sa stať, že pedagogický asistent podcení a poprie diagnózu dieťaťa, alebo bude voči nemu prehnane starostlivý. Takéto sprá- vanie pedagogického asistenta k znevýhodnenému die- ťaťu môže byť príčinou vzniku vážnych problémov. Medzi ďalšie dôležité osobnostné predpoklady pedagogického asistenta by sme mohli zaradiť aj jeho snahu odstrániť nedostatky v oblasti spolupráce a kooperácie, v schop- nosti motivovať, v schopnosti vedieť prijať neúspech a pomalé tempo rozvoja a pokroku dieťaťa, ktorému sa venuje. To všetko si od neho vyžaduje dávku trpezlivosti a tiež ochoty a kreativity. K ďalším strategickým vlast- nostiam osobnosti možno zaradiť pohotovosť a psychic- kú odolnosť, čo znamená byť schopný primerane reago- vať na neočakávané udalosti.

Morálny rozmer práce pedagogického asistenta

Na prácu a činnosti pedagogického asistenta sa mô- žeme pozeráť z viacerých uhlov pohľadu. Dovoľujeme si pripomenúť kľúčový rozmer práce pedagogického asis- tenta – rozmer etický, morálny. Etický kódex pedagogic- kého asistenta vychádza z Charty ľudských práv Spojen- ých národov a zo Zmluvy o právach dieťaťa.

Etické pravidlá (etický kódex) pedagogického asistenta (Barinková, M. a kol. 2012):

1. **Rešpektuje jedinečnosť každého dieťaťa/žiaka** bez ohľadu na jeho pôvod, etnickú príslušnosť, farbu ple- ti, materinský jazyk, vek, pohlavie, zdravotný stav, ná- boženské a politické presvedčenie a bez ohľadu na to, ako sa podieľa, alebo sa bude podieľať, na živote celej spoločnosti.
2. **Koná v súlade so záujmami detí/žiakov, zákonných zás- tupcov, pedagógov, inštitúcií, spoločnosti a profesie.**
3. **Rešpektuje právo každého jedinca na sebarealizáciu** v takej miere, aby súčasne nedochádzalo k obmedze- niu toho istého práva druhých osôb.
4. **Podľa osobných možností pomáha** svojimi schopnos- ťami, zručnosťami a skúsenosťami pri rozvoji **detí/žia- kov** jemu zverených do starostlivosti.
5. **Dáva prednosť svojej profesijnej zodpovednosti pred súkromnými záujmami.** Služby, ktoré poskytuje,

musia byť na najvyššej možnej odbornej úrovni.

- 6. Etickým kódexom sa profesijne zaväzuje,** že bude, aj nad rámec svojich pracovnoprávných povinností vymedzených napríklad zákonníkom práce, pracovnou zmluvou, vnútorným poriadkom školy a školským poriadkom, **napĺňať ľudský a spoločenský zmysel profesie pedagogického asistenta** predovšetkým ustavičnou prácou na sebe, rozvíjaním svojej osobnosti a odbornej erudície.

Pracovná náplň pedagogického asistenta

V materských a základných školách na Slovensku pôsobia pedagogickí asistenti prevažne v triedach s deťmi a žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Poskytujú pomoc pri eliminácii sociálnych, kultúrnych a jazykových bariér detí a žiakov. Ešte pred účinnosťou zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch z roku 2009 sa problematike pracovnej náplne pedagogického asistenta venovalo viacero autorov (napr. Kariková, Kasáčová 2006, s. 270; Rosinský 2006, s. 164; Klein 2008,), ktorí sa zhodujú v kľúčových úlohách pracovnej náplne:

- spolupracovať s učiteľom (vychovávateľom, majstrom odbornej výchovy) priamo počas vzdelávacej a výchovnej činnosti,
- pomáhať pri príprave učebných pomôcok,
- spolupracovať s rodinou žiakov a s komunitou,
- podieľať sa na organizácii spoločných podujatí - otvorené hodiny, oslavy, exkurzie a pod.,
- sprostredkovať poznanie kultúry, sociálneho prostredia žiakov ako minority v spoločnosti.

Porubský (2004) nazerá na rolu pedagogického asistenta v širších súvislostiach. Podľa autora pedagogický asistent by mal byť kompetentný:

- **diagnostikovať a akceptovať individuálne edukačné potreby** detí a žiakov, s ktorými pracuje,
- podieľať sa na tvorbe **multikultúrneho edukačného prostredia** v snahe zabezpečiť adaptáciu dieťaťa na školu,
- **tvoriť a využívať efektívne prostriedky** na prekonávanie počiatočných bariér detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- vytvárať **efektívne vzťahy** medzi školou a rodinami detí,
- **organizovať a viesť aktivity** vo voľnom čase pre rodičov a žiakov.

Pracovnú náplň pedagogickému asistentovi určuje riaditeľ školy a školského zariadenia. Pri jej tvorbe zohľadňuje špecifiká školy:

- počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (so zdravotným znevýhodnením, so sociálnym znevýhodnením a s nadaním),
- personálne zloženie pedagogického kolektívu (napríklad, či škola má, alebo nemá odborného zamestnanca),
- počet pedagogických asistentov a podobne.

Úlohy pre pedagogického asistenta by mali byť rozdelené do týchto základných oblastí: výchovno-vzdelávací proces, spolupráca s rodinou, voľno-časové aktivity organizované školou, seba vzdelávanie. Pokúsili sme sa vytvoriť návrh pracovnej náplne, ktorú môže riaditeľ školy (školského zariadenia) ďalej dopĺňať a upravovať podľa potrieb školy. Pri jej zostavovaní sme vychádzali zo vzorových pracovných náplní vytvorených v národných projektoch zamerané na inkluzívnu edukáciu a z Metodického pokynu č. 184/2003-095.

Návrh pracovnej náplne pedagogického asistenta

1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:

- bezprostredne spolupracovať s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
- uľahčiť adaptáciu dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (jedinci zdravotne znevýhodnení, sociálne znevýhodnení a nadaní) na prostredie školy a pomoc pri prekonávaní bariér, ktoré vyplývajú z ich znevýhodnenia,
- realizovať orientačnú pedagogickú diagnostiku z pohľadu práce pedagogického asistenta,
- pomáhať pri činnostiach, ktoré súvisia s realizovaním stimulačných, akceleračných a preventívnych programov,
- podieľať sa na organizovaní činností dieťaťa počas výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa,
- vykonávať pedagogický dozor,
- sprevádzať deti mimo triedy a školy,
- spolupracovať pri príprave učebných pomôcok.

2. V aktivitách vo voľnom čase organizovaných školou:

- priamo viesť alebo napomáhať pri činnostiach a aktivitách vo voľnom čase (spevácke, hudobné, tanečné, výtvarné, dramatické krúžky...),
- spoluorganizovať spoločenské aktivity,
- usporadúvať športové podujatia a podobne.

3. V spolupráci s rodinou:

- komunikovať s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa/žiaka o procese výchovy a vzdelávania,
- spoznávať rodinné prostredie dieťaťa/žiaka, jeho sociálne pomery, záujmy rodičov,
- realizovať návštevy v rodine,
- organizovať stretnutia s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa/žiaka.

4. V oblasti osobného rozvoja pedagogického asistenta:

- účať na vzdelávacích podujatiach určených pre pedagogických asistentov organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť.

- 5. Zachovávať mlčanlivosť o skutočnostiach,** o ktorých sa dozvedel pri vykonávaní prác vo verejnom záujme a v súlade so Zákonom NR SR č. 18/2018 o ochrane osobných údajov.

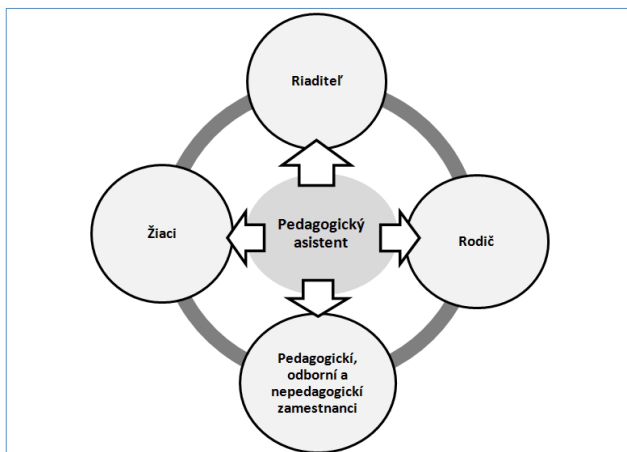
Za nepriame výchovno-vzdelávacie činnosti považujeme:

- spoločné prípravy a konzultácie s učiteľom,
- konzultácie s odborným zamestnancom školy,
- konzultácie s inými pedagogickými asistentmi,
- konzultácie so zákonnými zástupcami detí a žiakov,
- participácia na tvorbe individuálnych vzdelávacích programov,
- vytváranie pomôcok a materiálov,
- sebazvdelávanie.

Záleží na rozhodnutí riaditeľa, či v pracovnej náplni pedagógického asistenta uvedie aj nepriame výchovno-vzdelávacie činnosti. Pracovná náplň, ktorá spĺňa všetky požadované kritériá a zohľadňuje potreby detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môže byť zárukou kvalitnej spolupráce pedagógického asistenta s učiteľom a rovnako aj s ostatnými pedagogickými zamestnancami v škole (Šilonová 2018).

Spolupráca pedagógického asistenta v škole

Podľa našich empirických skúseností sa stotožňujeme s názorom, že interpersonálne vzťahy v pedagogických kolektívoch majú veľký význam. Pokiaľ je klíma v pedagogických kolektívoch priaznivé, jednoznačne prispieva k zlepšovaniu kvality školy. Ak je to naopak a vzťahy sú nezdravé, úroveň kvality školy klesá. K vytváraniu inkluzívnej klímy v škole prispieva aj pôsobenie pedagógického asistenta.



Obr. 1 Inter a intrapersonálne vzťahy pedagógického asistenta
(Zdroj: Šilonová 2018)

Súčasná školská legislatíva ukladá riaditeľovi školy „... aby zabezpečil v pracovnom čase pedagógickým a odborným zamestnancom psychologické poradenstvo najmenej jedenkrát ročne a umožní im absolvovať tréning zameraný na predchádzanie a zvládanie agresivity, na sebaopoznanie a riešenie konfliktov.“

Interakciu medzi učiteľom a pedagógickým asistentom môžeme vnímať v dvoch rovinách:

- vzťah pedagógického asistenta s triednym učiteľom,
- vzťah pedagógického asistenta s ostatnými pedagógmi.

Pozícia pedagógického asistenta v slovenskom školstve, ale i v zahraničí, je pomerne nová a reakcie učiteľov na ich prítomnosť nie sú vždy pozitívne. Giangreco a Doyle

(2007, s. 429) poukazujú na rôzne reakcie učiteľov, ktoré súvisia s prítomnosťou pedagógického asistenta na vyučovaní: „...niektorí pedagógovia vnímajú asistentov ako cennú podporu, iní sa obávajú prijať do triedy druhú dospelú osobu.“ Učiteľ vo vzťahu k pedagógickému asistentovi je tým, ktorý koordinuje jeho činnosť v triede i mimo nej. Nemôžeme však súhlasiť s názorom autorov, ktorí považujú za veľmi dôležité pripomínať pedagógickému asistentovi zodpovednosť učiteľa za vyučovací proces a jeho podriadenosť učiteľovi v triede. Stotožňujeme sa s tvrdením Teplej (2015), podľa ktorej „...za úroveň a výsledky vzdelania zodpovedá vždy učiteľ. Pokiaľ v triede pôsobí pedagógický asistent, ich pracovné náplne by sa nemali prekrývať, ale vhodne a účelne dopĺňať.“ Učiteľia aj pedagógickí asistenti realizujú vopred určenú činnosť a spoločne plnia konkrétne stanovené ciele, ktoré súvisia s výchovno-vzdelávacím procesom. Efekt ich recipročného snaženia je vzájomná pozitívna spätná väzba, ktorá súvisí s ich osobnou spokojnosťou, ale aj so spokojnosťou kolegov (učiteľa, pedagógického asistenta). Vzťah ostatných pedagogických zamestnancov k pedagógickým asistentom je rôzny. Upozorňujeme ale na situáciu vo väčších pedagogických kolektívoch, v ktorých sa väčšina pedagógov osobne nepozná a pedagógického asistenta považujú za „externú osobu“, ktorá má so školou iba minimálny kontakt. Pokiaľ sa v škole vyskytne podobná situácia, myslíme si, že zlyhalo vedenie školy, ktoré ale má šancu dať vzťahy v kolektíve do poriadku. Sme presvedčení aj o tom, že pedagógickí asistenti sú ostatnými zamestnancami školy často prijímaní veľmi negatívne a z ich strany cítia určitý druh opovrhnutia a dešpektu. Preto odporúčame, aby sa im v škole vytvorilo dostatočné zázemie s možnosťou účasti na poradách a byť v kontakte so všetkými zamestnancami školy.

Kľúčovými podmienkami správneho zabezpečenia fungovania spolupráce medzi učiteľom a pedagógickým asistentom sú:

- otvorenosť učiteľa voči prítomnosti asistenta v triede,
- rovnaký pozitívny prístup učiteľa i asistenta k inklúzii vo vzdelávaní,
- uvedomovanie si vlastných kompetencií a rolí,
- rešpektovanie rozhodnutí učiteľa a riadenie sa jeho inštrukciami, pričom učiteľ nepresúva svoju zodpovednosť na asistenta,
- vyhradenie času pre spoločné prípravy a vzájomné konzultácie (pred začiatkom vyučovania, resp. popoludní). Pedagógický asistent sa spolu s učiteľom podieľa na realizácii školského vzdelávacieho programu pre deti a žiakov v období predškolskej výchovy a plnenia povinnej školskej dochádzky. Je jedným z tých, ktorí prispievajú k vytváraniu rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní.

Pedagógický asistent a dieťa/žiak

Činnosti pedagógického asistenta vo vzťahu ku de-

ťom a žiakom sú vyšpecifikované v jeho pracovnej náplni. Sprevádza dieťa/žiaka takmer v každej situácii v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Za značnú devízu v oblasti interpersonálnej kooperácie považujeme vytváranie pozitívnych vzťahov, ktoré sa vyznačujú vysokou úrovňou vzájomnej pomoci. Pokladáme za dôležité predstaviť pedagogického asistenta triednemu kolektívu s presným vymedzením jeho kompetencií tak, aby jeho úloha a postaveniu v triede rozumeli všetky deti. Chceme upozorniť na citlivý prístup asistenta k znevýhodneným žiakom. Kendíková (2016) považuje za veľmi dôležité, aby asistent vytváral bezpečné prostredie dieťaťu/žiakovi i napriek jeho problémovému správaniu a iným ťažkostiam, v ktorom sa nebude dieťa/žiak báť asistentovi dôverovať.

Na vznik možných rizík súvisiacich s prítomnosťou pedagogického asistenta v triede upozorňujú niektorí autori (Mrázková, Kucharská 2014 a Teplá 2015): odmietanie, strach, neposlušnosť, stigmatizácia, vyčlenenie z kolektívu. **V rámci vytvárania inkluzívnej klímy v triede považujeme za dôležité, aby pôsobenie pedagogického asistenta dopomohlo deťom k samostatnosti, k prevzatíu zodpovednosti za seba a zodpovednosti k práci na vlastných silných stránkach osobnosti.**

Pedagogický asistent a školský špeciálny pedagóg

Spolupráca pedagogického asistenta so školským špeciálnym pedagógom súvisí predovšetkým so starostlivosťou o deti so zdravotným znevýhodnením. Tieto pracovné pozície majú k sebe veľmi blízko, pretože ich prioritnou odbornou činnosťou je individuálna podpora dieťaťa. Oba sa môžu cítiť v pedagogickom kolektíve osamotení, obom sa prekrývajú hranice kompetencií, obe pozície nemusia byť pozitívne prijaté ďalšími pedagogickými zamestnancami. Asistentovi poskytuje metodickú pomoc nielen učiteľ, ale aj školský špeciálny pedagóg, ktorý poskytuje informácie o deťoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a o možnostiach prístupov k nim. Uskutočňovaním spoločných stretnutí špeciálneho pedagóga s asistentom, učiteľom, ale i s ostatnými pedagogickými zamestnancami, dochádza k zvyšovaniu kvality inklúzie v škole. Pedagogický asistent spolu so školským špeciálnym pedagógom rieši individuálny výchovno-vzdelávací program, pretože práve školský špeciálny pedagóg je spôsobilý v tejto oblasti garantovať postup pri edukácii dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Určuje, na čo je potrebné klást dôraz, na čo nemožno zabúdať.

Pre pedagogického asistenta je takisto významná aj **spolupráca s odbornými zamestnancami** v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v týchto oblastiach:

- **v oblasti metodickej pomoci** (odborný zamestnanec poskytuje metodickú a supervíznu pomoc pedagogickému asistentovi, ale i pedagogickému a odbornému zamestnancovi školy, v oblasti prístupov k deťom

a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami),

- **v oblasti diagnostiky** – empirické skúsenosti učiteľa, odborného zamestnanca školy a pedagogického asistenta získané prostredníctvom pedagogickej diagnostiky dieťaťa alebo žiaka, sú pre odborných zamestnancov v poradenskom zariadení často veľmi dôležitým podkladom, ktorý pomáha dotvárať obraz o diagnostikovanom jedincovi,
- **v oblasti diagnostiky školskej spôsobilosti** – ide o špecifickú pomoc v rámci diagnostiky sociálne znevýhodnených detí, keď je prítomnosť pedagogického asistenta, ktorý ovláda materinský jazyk rómskeho dieťaťa, nevyhnutná).

Ak škola nedisponuje školským špeciálnym pedagógom (prípadne iným odborným zamestnancom) a učiteľovi v triede, kde sa vzdelávajú deti/žiaci so zdravotným znevýhodnením, je pridelený pedagogický asistent, odporúčame intenzívnu spoluprácu s centrom výchovného poradenstva a prevencie.

Pedagogický asistent a zákonný zástupca dieťaťa

Kvalitná spolupráca s rodičmi a nadviazanie primeraného kontaktu je jedným zo základných pilierov úspechu práce pedagogického asistenta v edukačnom procese. **Najdôležitejším partnerom pre každú školu je zákonný zástupca dieťaťa. Pokiaľ sa nepodarí nadviazať potrebný kontakt a efektívnu komunikáciu s rodičom, iba ťažko môžeme u detí očakávať ich školskú úspešnosť.** Rodičia dieťaťa sú veľmi významným prvkom v celom vzdelávacom procese, pretože práve oni najlepšie poznajú svoje dieťa. Vedia, čo potrebuje a aké riešenie je pre neho najprínosnejšie. Preto by sa mali stať aktívnymi členmi tímu všetkých pedagogických zamestnancov, ktorí usilujú o začlenenie žiaka do kolektívu. Bolo by dobré, keby pedagogickí asistenti boli reprezentatívnymi profesionálmi aj v komunikácii so zákonnými zástupcami dieťaťa. Vzťah medzi pedagogickým asistentom a rodičmi by mal prebiehať podľa spoločenských noriem. V rámci pravidelných stretnutí a komunikácie s rodičmi je dôležité, aby si asistent zachoval profesionálny odstup, stanovil hranicu diskusií, nepripustil familiárnosť vzťahov a tykanie si so zákonnými zástupcami, nezverejňoval interné informácie zo školy a nekritizoval učiteľa. K tomu, aby bola spolupráca s rodinou sociálne znevýhodneného dieťaťa efektívnejšia, je vhodné (Kucharská, A. a kol. 2013):

- prejavíť úctu a rešpekt k členom rodiny,
- navštíviť rodinné prostredie, čo môže prispieť k vzájomnému porozumeniu,
- informovať nielen o slabých stránkach dieťaťa, ale predovšetkým o jeho pozitívach,
- v škole vytvoriť dôstojný priestor na vzájomnú komunikáciu,
- vysvetľovať význam a potrebu vzdelávania.

Odlíšnosti v činnostiach pedagogického asistenta a osobného asistenta

Existuje skupina detí a žiakov so zdravotným postihnutím, pri práci s ktorými učiteľ nepotrebuje asistenta, ale vyžadujú si ho žiaci. Ide o činnosti, ktoré pedagogický asistent vo svojej pracovnej náplni nemá. Napríklad činnosti, ktoré súvisia s osobnou hygienou žiaka, s vykladáním žiaka z vozíka na toaletu, jeho vynášáním z poschodia na poschodie a podobne. Pokiaľ ale v škole nie je vytvorená pracovná pozícia pedagogického asistenta, vyššie uvedené činnosti často vykonávajú učitelia, pretože chcú svojim žiakom pomôcť. V praxi sa často stretávame s nepochopením rozdielu medzi pedagogickým asistentom a osobným asistentom. Pozícia každého z nich je definovaná zákonom iného rezortu. Pracovná pozícia pedagogického asistenta ako pedagogického zamestnanca je ukotvená v školskej legislatíve, konkrétne v zákone NR SR č. 138/2019 Z. z. Osobná asistencia vyplýva z legislatívy Ministerstva práce a sociálnych vecí, najmä zákona NR SR č. 447/2008 Z. z. Podľa uvedeného zákona je účelom osobnej asistencie, teda tej pomoci, ktorú priznávajú ľuďom s telesným, mentálnym či zmyslovým znevýhodnením úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, aktivizácia, podpora sociálneho začlenenia osoby so znevýhodnením a vykonávanie pracovných, vzdelávacích a voľno časových aktivít. Osobným asistentom sa môže stať fyzická osoba, ktorá má najmenej 18 rokov a spôsobilosť na právne úkony. Nemôže ním byť osoba, ktorá sama potrebuje pomoc inej osoby pri tých činnostiach, ktoré má vykonávať ako osobný asistent. Rodinní príslušníci môžu robiť osobných asistentov len za prísne stanovených podmienok, a to len pri určitých činnostiach a obmedzený čas. Osobný asistent je laik, ktorého užívateľ zaúča do spôsobov, ako mu pomáhať podľa svojich individuálnych potrieb alebo zvykov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARINKOVÁ, M. a kol. 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-65-7.
- GIANGRECO, M. F. a M. B. DOYLE, 2007. Teacher assistants in inclusive schools. In: L. FLORIAN (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE. ISBN 13-978-1-4129-0728-6.
- KARIKOVÁ, S. a B. KASÁČOVÁ, 2006. Sumarizácia výsledkov čiastkových výskumov názorov pedagogických zamestnancov na vzdelávanie asistentov učiteľa. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8085-987-5.
- KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KLEIN, V., 2008. *Asistent učiteľa v procese edukácie rómskych žiakov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-348-6.
- KOČANOVÁ, D., 2014. Asistent učiteľa a možnosti jeho intervencie vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Vychovávateľ*. Roč. 63, č. 1-2. ISSN 0139-6919.
- KUCHARSKÁ, A. a kol., 2013. Školní speciální pedagog. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LENCZ, L. a kol., 1993. *Metodický materiál I k predmetu etická výchova*. Bratislava: MC Bratislava.
- METODICKÝ POKYN č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné z: <<https://www.minedu.sk>>.
- METODICKÝ POKYN k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách č. 184/2003-095 vydaný MŠ SR dňa 6. 12. 2003 s účinnosťou od 1. januára 2004.
- MRÁZKOVÁ, J. a S. KUCHARSKÁ, 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPs-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.
- PORUBSKÝ, Š., 2004. *Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa/pedagogického asistenta. Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8083-024-X.
- ROSINSKÝ, R., 2006. Vzdelávanie rómskej populácie detí. In *Amare Roma, špecifiká práce v rómskych komunitách*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-990-5.

Osobný asistent vykonáva tieto základné činnosti:

- pomáha pri zvládaní základných aktivít, ktoré súvisia so starostlivosťou o vlastnú osobu,
- pomáha pri osobnej hygiene,
- pomáha pri zabezpečovaní stravy,
- pomáha pri zabezpečovaní chodu domácnosti,
- pomáha pri výchove, vzdelávaní a aktivizačnej činnosti,
- sprostredkováva kontakt so spoločenským prostredím,
- pomáha pri uplatňovaní práv, oprávnených záujmoch a pri vybavovaní osobných záležitostí.

Činnosť osobného asistenta by mala byť zameraná predovšetkým na pomoc dopraviť postihnutú osobu do a zo školy. Osobný asistent nie je pedagogickým zamestnancom a o tom, či môže alebo nemôže byť v priestoroch školy i počas vyučovania, je na rozhodnutí riaditeľa. Naopak v triede by mal dieťaťu/žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pomáhať pedagogický asistent.

Záver

V príspevku sme sústredili pozornosť na spracovanie témy, ktorá je vnímaná pedagogickou aj laickou verejnosťou ako veľmi významná a týka sa veľkej časti detí materských škôl a žiakov základných škôl (aj špeciálnych). Z nášho pohľadu je málo preskúmaná a vyžaduje si väčšiu pozornosť v teoretickej aj v praktickej oblasti s cieľom skvalitňovať procesy ich edukácie s dôrazom na uplatňovanie humanistických a inkluzívnych tendencií v školskom systéme Slovenska. Cieľom bolo poukázať na možnosti zefektívnenia edukácie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov s dôrazom na vytváranie predpokladov pre implementáciu inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských a základných škôl, neodmysliteľnou súčasťou ktorého je prítomnosť pedagogických asistentov.

- ŠILONOVÁ, V. a V. KLEIN, 2020. *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR, Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. ISBN 978-80-89051-25-0.
- ŠILONOVÁ, V., 2018. *Asistent pedagóga v inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0590-0.
- TEPLÁ, M., 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-808-7963-159.
- VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z., o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov [online]. [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2020/1/>.
- ZÁKON NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2018-08-13]. Dostupné z: <http://www.nrsr.sk/default.aspx?sid=zakony/prehľad>
- ZÁKON NR SR č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-44>
- ZÁKON NR SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné z: [www.minedu.sk.https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf](http://www.minedu.sk/https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf)
- ZÁKON NR SR č. 138/2019 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Summary: In this article, theoretical knowledge is presented with emphasis on the presentation of system solutions of teaching assistant profession in the current legislation, e.g. also in the field of a teaching assistant education or their teaching and educational activities. An important part includes characteristics of the personality of a teaching assistant - their competencies and moral dimension.

SPOLUPRÁCA UČITEĽA A PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA V INKLUZÍVNO M VZDELÁVANÍ

Lenka Valentová, Základná škola, Tr. SNP 20, Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku sú spracované teoretické východiská týkajúce sa komunikácie a spolupráce medzi učiteľom a pedagogickým asistentom. Osobitne je venovaný aj postojom učiteľov k asistentom, ktoré sú výsledkom kvalitatívneho skúmania v Českej republike. Podobné skúsenosti reflektujú aj kolegovia asistenti v slovenských školách.

Kľúčové slová: pedagogický asistent, učiteľ, komunikácia, postoje, spolupráca.

Asistentskou profesiou kolujú podľa Hájkovej a Strnadovej (2018, s. 67) skreslené mýty, ktoré sa venujú aj postaveniu asistentov pedagóga v rámci hierarchie zamestnancov školy. Autorky medzi mýty zaraďujú aj to, že asistent je iba „chýbajúcou rukou žiaka“ a mechanickým vykonávateľom pokynov učiteľa bez žiadnej osobnej zodpovednosti. Mnohí asistenti pedagóga sa podrobujú riadeniu učiteľa až tak, že viac kontrolujú prácu žiakov, namiesto toho aby ich aktívne sprevádzali procesom učenia. Sprevádzanie podľa autoriek lepšie vystihuje aktívnu úlohu asistenta pedagóga vo vzťahu k žiakovi ako asistencia. Ukazuje sa, že nie je presne určené, komu asistent vlastne pomáha viac, či učiteľovi alebo žiakovi. Učiteľ si pritom môže vybrať, či sa bude k asistentovi správať skôr s rešpektom ako ku kolegovi na pracovisku, alebo ako k opatreniu, ktoré dávkuje žiakom podľa svojho presvedčenia. Asistent pedagóga by však mal skôr dopĺňať prácu učiteľa tak, aby mal učiteľ viac príležitostí k interakcii so žiakmi a voľnosti v riadení vyučovacieho procesu v triede ako celku. Od asistenta sa preto počas dňa očakáva vykonávanie celej škály ďalších, skôr nevýučbových rolí. Asistent môže tiež organizovať prácu so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a to aj samostatne. Všetky uvedené aspekty si vyžadujú profesionálnu súhru učiteľa s asistentom, schopnosť rozdeliť si prácu a komunikovať počas pracovného dňa. Až na výnimočné, odôvodnené a konzultované prípady by asistenti nemali so žiakom pracovať bez kontaktu s učiteľom, teda byť s ním mimo triedu v iných priestoroch alebo suplovať chýbajúceho učiteľa (či vykonávať bežne

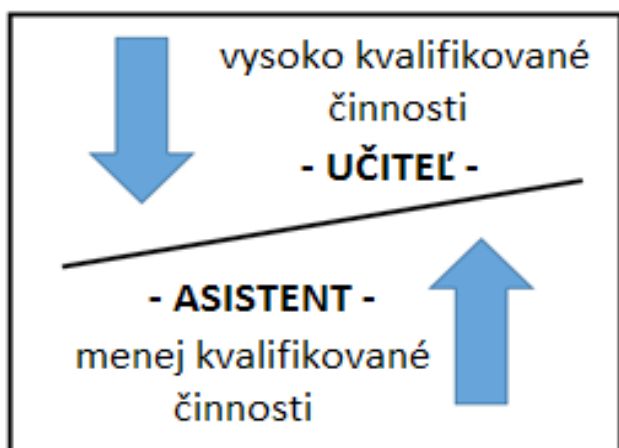
učiteľskú rolu).

Košák (2018) ako príklad uvádza model vývoja asistentskej práce, ktorý je bežný v školách vo Veľkej Británii. Asistentská pozícia má u nich dve úrovne profesijných kompetencií (asistent na úrovni 1 napr. nesmie zostať s triedou sám, neplánuje vyučovanie). Od roku 2003 existuje tzv. status vyššej úrovne asistenta pedagóga. Po jeho získaní sa absolventi v spolupráci s učiteľmi podieľajú na vytváraní vyučovacích plánov pre žiakov, na príprave podporných učebných materiálov a na aktívnom vedení vyučovania. Výhodou tohto modelu je, že každý asistent má svoje kompetencie jednoznačne určené a učelia vedia, čo môžu od asistentov s dvojitou úrovňou klasifikácie očakávať. Veľa asistentov, ktorí si rozšírili metodické kompetencie, sa neskôr stali učiteľmi, pretože sa im tá práca zapáčila. Na tento posun si však potrebovali zvýšiť pedagogické vzdelanie, aby mohli aj naďalej pokračovať v tejto práci.

Němec (In: Hájková, Strnadová 2018, s. 68) rozdeľuje viac a menej kvalifikované činnosti v pedagogickej práci (obrázok 1), ktoré si musia učiteľ s asistentom rozdeľovať, aby nedochádzalo k obmedzovaniu riadiacej roly učiteľa, k zdvojeniu rolí alebo k obmedzeniu pôsobnosti asistenta pedagóga.

Komunikácia učiteľa a pedagogického asistenta

Otvorená komunikácia asistenta a učiteľa je podľa Mazánkovej (2018, s. 67) základným predpokladom pre efektívne zapojenie asistenta pedagóga do práce s deťmi. Němec a Martinovská (2018, s. 71 – 72) odpo-



Obr. 1 Rozdelenie činnosti asistenta pedagóga (Němec 2018, podľa Hájková, Strnadová 2018)

rúčajú, aby si asistent a učiteľ spoločne dohodli mantinely práce a vyjasnili si hneď v začiatkoch spolupráce vzájomné očakávania. Zároveň uvádzajú, že pre plodnú spoluprácu zohráva dôležitú úlohu riaditeľ, príp. nejaký externý supervízor. Hlavnú rolu pritom môžeme dať vedeniu školy, ktoré na samotnom začiatku určuje pozície a kompetencie oboch zamestnancov (tamtiež, s. 21).

Pre kvalitnú spoluprácu medzi učiteľom a asistentom je dôležité vymedzenie kompetencií a obojstranná informovanosť (Uzlová 2010, s. 50). Podľa autorky sú užitočným nástrojom pravidelné pracovné schôdzky, pri ktorých konzultujú priebeh a výsledky spoločnej práce, určujú spôsoby zapojenie žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do výučby, reflektujú vzájomné postrehy a plánujú realizáciu ďalších krokov. Tieto pracovné schôdzky Němec a Martinovská (2018, s. 74) rozdeľujú na akútne konzultácie a priebežné konzultácie. Akútne konzultácie slúžia na diskusiu nad aktuálnym problémom žiaka. Naopak priebežné konzultácie sú plánované vopred a pravidelne, pričom nemusia byť dlhé, robia sa z nich záznamy. Tieto záznamy potom obvykle pomôžu lepšie sledovať vývoj práce so žiakom alebo skupinou žiakov.

Podľa Morávkovej Vejrochovej a kol. (2015, s. 56) môže asistent zmysluplne a dobre vykonávať svoju prácu, ak je nastavená komunikácia medzi ním a učiteľom efektívne. Za základ pritom považuje informovanosť asistenta.

Aj výsledky medzinárodnej štúdie (Sharma, Salend 2016) ukazujú, že využitie asistentov naráža na obmedzenú komunikáciu medzi asistentmi a učiteľmi, čo niekedy vedie k tomu, že učelia sa vzdávajú zodpovednosti za žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a túto zodpovednosť preberá asistent. Dochádza tak k nežiadúcemu posunutiu roly asistentov druhým smerom, keď vykonávajú učiteľskú rolu. Výsledkom toho je, že žiaci so ŠVVP sú vyučovaní mimo triedu s asistentom separovane od svojich spolužiakov a vstupujú do interakcií s učiteľom a spolužiakmi obmedzene alebo vôbec.

Zásady dobrej komunikácie učiteľa a asistenta pedagóga

Podľa Němca a Martinovskej (2018, s. 21) sa tieto odporúčania týkajú najmä uvádzania asistenta do školy (nemusí ísť len o začínajúceho asistenta):

Učiteľ pri počiatkovej komunikácii poskytuje asistentovi základné informácie o obsahu vzdelávania v škole. Je nevyhnutné asistenta aspoň rámcovo zoznámiť so školským vzdelávacím programom. Nový člen pedagogického tímu by mal poznať víziu školy a mal by mať základné informácie o princípoch vzdelávania. Učiteľ odovzdáva asistentovi dôležité informácie o deťoch, u detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami dáva k dispozícii plány pedagogickej pomoci alebo individuálne plány.

Asistent by mal byť oboznámený s rodinou dieťaťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, najmä ak dieťa potrebuje používať špecifické pomôcky alebo musia dodržiavať nejaké zdravotné opatrenia. Toto odporúčanie sa vzhľadom k udržaniu profesionálneho vzťahu s rodinou odporúča skôr skúsenejším asistentom.

Učiteľ predstaví asistenta rodičom detí zo svojej triedy. Obvykle stačí stručná informácia o novom zamestnancovi, ktorý je tu ako podpora pre pedagogickú prácu. Samotné predstavenie asistenta deťom je veľmi dôležité. Neodporúča sa zdôrazňovať asistentovu väzbu na deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, takáto situácia vedie k posilneniu sociálnej izolácie týchto detí. Optimálne je predstaviť deťom asistenta ako pomocníka učiteľa, ktorý pomáha so všetkým, s čím je treba. Podľa zvyklostí v danej škole je vhodné dohodnúť si spôsob, akým budú deti asistenta oslovovať.

Medzi riziká pri nastavení komunikácie patrí prehliadanie alebo neprijatie asistenta učiteľom. Podľa autorov štandardu práce asistenta pedagóga toto riziko vyplýva spravidla z neobvyklej situácie, keď sa v triede objavuje ďalší dospelý človek.

Obsahové oblasti komunikácie učiteľa a asistenta v základnej škole

Štandard asistenta pedagóga vymedzuje štyri obsahové oblasti komunikácie asistenta pedagóga a učiteľa (Morávková Vejrochová a kol. 2015, s. 57):

Oblasť prakticky informačná. Učiteľ opisuje asistentovi pripravený plán výučby, oznamuje mu všetky zmeny v rozvrhu, informuje asistenta o situácii v triede, pravidelne hodnotí prácu asistenta. Asistent v spolupráci s učiteľmi poskytuje informácie o aktuálnom psychosomatickom stave žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, informuje učiteľa o svojej prípadnej absencii, o poverení inými úlohami od vedenia školy, spoločne s učiteľom hodnotí svoju prácu asistenta.

Oblasť metodická. Učiteľ pred vyučovaním stanovuje konkrétne ciele a výstupy vzdelávania, stanovuje postup na ich dosiahnutie. Pri vyučovaní koordinuje spoločnú prácu. Po vyučovaní spolu s asistentom hodnotí proces

aj výsledky výučby u žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Asistent pred vyučovaním ponúka poznatky a skúsenosti s účelom stanoviť postupy na dosiahnutie cieľov. Pri vyučovaní reaguje a je súčinný pri koordinácii spoločnej práce vo vyučovaní. Po vyučovaní spolu s učiteľom hodnotí proces aj výsledky u žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Oblasť vzťahová. V tejto oblasti by mali učiteľ aj asistent zachovávať mlčanlivosť, konzultovať dianie v triede v bezpečnom prostredí, nepoužívať celé mená žiakov na verejných miestach. Učiteľ s asistentom a naopak konzultujú sociálnu klímu triedy a emocionálny stav žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Oblasť všeobecne ľudská. Vedomie hranice medzi vzťahom pracovným a súkromným.

Postoje učiteľov k asistentom pedagóga

Medziludské vzťahy ovplyvňujú pracovné pomery na každom pracovisku. Toto platí aj pre prostredie školy, kde atmosféru v školskej triede ovplyvňujú aj vzájomné postoje a vzťahy učiteľov a asistentov pedagóga. Pokiaľ viazne vzájomná komunikácia medzi učiteľom a asistentom, tak vtedy sa dá len veľmi ťažko, ak vôbec spolupracovať.

Podľa Hájkovej a kol. (2018) existuje celé spektrum učiteľských postojov voči asistentom od bezvýhradného prijatia až po zjavné odmietanie (tabuľka 1).

Prvotným dôvodom sa javí nepochopenie dôvodov, prečo by mal na hodinách pribudnúť ďalší človek, mnohí uč-

Tab. 1 Postoje učiteľov ZŠ voči asistentom pedagóga (podľa Hájková a kol. 2018)

Postoj učiteľov	Výroky respondentov
Odmietavý	Asistent pedagóga je na ťarchu. Učiteľ vníma asistenta pedagóga negatívne. Bojkot práce asistenta pedagóga. Asistent pedagóga cíti, že narušuje hodinu. Asistent pedagóga je braný ako nutné zlo. Asistent je zbytočný.
Nadriadený	Učiteľ sa správa ako nadčlovek. Vzťah učiteľ a upratovačka. Dobry poskok pre všetko. Asistent pedagóga je sekretárka učiteľa.
Konkurenčný	Asistent je v triede navyše. Asistent pedagóga smie len sledovať prácu učiteľa.
Rešpektujúci	Rešpekt s úctou. Asistent pedagóga je rešpektovaný. Učiteľia asistenta pedagóga berú. Učiteľ využíva znalosti asistenta. Učiteľ vníma asistenta pedagóga ako človeka, ktorý pomôže.
Partnerský	Rovnocenný partner. Plnohodnotná kolegyňa. Navzájom konzultujú. Spolu konzultujú. Druhý poradný hlas.

telia ho berú ako nejakú kontrolu (Houdková, 2019 s. 49). Ďalej zohrávajú rolu sympatie a až potom sa zohľadňuje vzájomná spolupráca alebo vedomosti, zručnosti učiteľa a asistenta.

Spolupráca učiteľa a pedagogického asistenta

Základné princípy pre fungujúcu a prínosnú spoluprácu medzi učiteľom a asistentom podľa Frienda a Cooka (In: Lee 2007, s. 3) sú:

- spolupráca založená na dobrovoľnosti – učiteľ aj asistent majú záujem spolupracovať,
- spolupráca založená na rovnosti – obidvaja aktéri musia veriť, že príspevok každého z nich k spoločnému cieľu je rovnocenný,
- spolupráca založená na zdieľanom ciele – asistent a učiteľ spolupracujú, ak majú vidinu spoločného cieľa,
- spolupráca rôznorodá – môže byť od spoločného vyučovania až po individuálnu podporu,
- spolupráca založená na zdieľanej zodpovednosti za výsledky – aktéri sa spoločne podieľajú na študijných výsledkoch žiakov,
- spolupráca vo vývoji – predpokladá sa viac rozvinutá spolupráca, čím dlhšie spolu pracujú učiteľ a asistent.

Houdková (2019, s. 68) vo svojom výskume zistila percentuálny podiel respondentov, ktorí vyjadrovali názor na kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú spoluprácu učiteľa a asistenta:

- osobné sympatie – 41 % respondentov,
- profesijné skúsenosti + postoj k inklúzii – 28 % respondentov,
- žiaci – 20 % respondentov,
- dosiahnuté vzdelanie – 4 % respondentov,
- vek asistenta a učiteľa – 1 % respondentov,
- iné – 6 % respondentov, napr. ústretovosť, úprimnosť, prístup k deťom a k práci.

Rozdelenie rolí medzi učiteľom a asistentom pedagóga v triede

Podľa Sharmy a Salenda (2016) existuje spolupráca medzi učiteľom a asistentom iba vtedy, keď sú vyjasnené vzájomné roly a spoločne sa na vyučovanie pripravujú.

Učiteľ učí, asistent podporuje

Učiteľ riadi vyučovanie celej triedy, zadáva úlohy a sám ich kontroluje. Asistent pomáha žiakom, poskytuje vysvetlenie zadanej úlohy žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a pomáha im zapojiť sa do aktivít. Jeho podpora nemá adresáta a môže pomáhať každému, kto to potrebuje.

Učiteľ učí, asistent pozoruje

Asistent počas vyučovania sústredene pozoruje žiakov a snaží sa zistiť ich individuálne vzdelávacie potreby. Svoje postrehy si môže zapísať, čo môže pomôcť žiakom pri ich ďalšom vzdelávaní.

Učiteľ a asistent pedagóga v tímovej práci s celou triedou

Vysoké nároky sa kladú na ich spoločné plánovanie a zdieľanie vyučovacieho štýlu. Učiteľ s asistentom sa vzájomne dopĺňajú, jeden z nich vysvetľuje a druhý demonštruje jeho slová žiakom.

Práca učiteľa a asistenta pedagóga so skupinami žiakov

V malých skupinách sa so žiakmi lepšie spolupracuje ako vo väčších skupinách. Žiaci majú viac príležitostí spolupracovať, hovoriť a reagovať. Asistent pedagóga ľahšie identifikuje ich potreby a spolu s učiteľom vedia na tie potreby lepšie reagovať.

Spolupráca učiteľa a asistenta pedagóga mimo vyučovania

Mimo triedu tiež dochádza k spolupráci medzi asistentom a učiteľom. Učiteľ hľadá postupy a metódy práce so žiakmi a tiež vyberá pomôcky. Spoločne hľadajú formu vzájomnej komunikácie na hodinách, ktorá nebude rušiť žiakov a bude vyhovovať obom. Nedostatok času na spoločnú prípravu učiteľa a asistenta je zásadným problémom v nastavení práce. Učiteľ väčšinou vystupuje ako ten, ktorý plánuje svoju a asistentovu prácu a pripravuje vyučovaciu hodinu. Asistent sa zúčastní na príprave len v tom prípade, ak je potrebné upraviť postup práce na hodine pre žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, pripraviť pomôcky a je vhodné to spolu diskutovať ešte pred vyučovaním.

Medzi najčastejšie chyby a riziká vzájomnej spolupráce učiteľa a asistenta Němec a Martinovská (2018, s. 71-79) zaraďujú:

- vzniká veľa chýb v spolupráci učiteľa a asistenta z nevyjasnených očakávaní – učiteľ si môže myslieť, že asistent presne vie, čo má robiť a očakáva od neho prirodzené zapojenie a aktivitu, asistent naopak môže vyčkávať na pokyny učiteľa, môže mať obavu, aby svojím vstupom učiteľovu prácu nekomplikoval,
- môže sa vyskytovať model komunikácie, keď asistent nerešpektuje autoritu učiteľa – napríklad v prípade, keď má asistent dlhšiu prax v školstve alebo väčšie skúsenosti v práci s dieťaťom s postihnutím,
- asistent v dobrom úmysle prílišnou aktivitou a plánovaním obmedzuje učiteľovi priestor pre jeho vlastnú iniciatívu,
- riziko opačného prípadu, keď je asistent v práci pasívny, nezapája sa do práce učiteľa s deťmi,

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HÁJKOVÁ, V. a kol., 2018. *Asistent pedagoga: profese utvářená v dialogu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ, 2018. *Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli*. In. V. HÁJKOVÁ a kol. *Asistent pedagoga: profese utvářená v dialogu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HOUĐKOVÁ, V., 2019. *Postavení asistenta pedagoga na základní škole: diplomová práce*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- KOŠÁK, P., 2018. *Britská inspirace pro asistenty pedagoga* [online]. 2018 [cit. 2018-12-06]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/pavelkosak.php?itemid=23652>
- LEE, H., 2007. *Collaboration: A must for Teachers in Inclusive Educational Settings* [online]. [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: http://meds611621.meds.viu.com/uploads/2/2/8/0/22805758/_collaboration_overview.pdf
- MAŽÁNKOVÁ, M., 2018. *Inkluze v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4769-8.

- keď učiteľ zverí dieťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami výhradne do starostlivosti asistenta, dochádza tak vlastne k segregácii,
- keď má učiteľ pre asistenta príliš náročné úlohy, učiteľ môže ľahko podľahnúť názoru, že asistent disponuje rovnakými znalosťami ako špeciálny pedagóg,
- keď učiteľ, ktorý už predtým pracoval so skúsenými asistentmi, chybné predpokladá, že nový asistent si pri práci poradí sám, teda mu neposkytuje dostatočné vedenie a vystavuje tým vzájomnú spoluprácu ďalším rizikám,
- stav, keď nie je jasne vymedzená úloha asistenta v inkluzívnom tíme a asistent si nie je istý náplňou svojej práce ani svojimi kompetenciami.

Záver

Spolupráca medzi pedagogickým asistentom a učiteľom je v realite na veľmi rôznej úrovni. Pokiaľ tieto dve strany medzi sebou nekomunikujú, tak môžu len veľmi ťažko spolupracovať. Asistent pedagóga má pritom dôležitú funkciu, čo sa týka inklúzie. Ak chceme, aby naďalej boli v triedach rôzne deti, od šikovných po deti so špeciálnymi potrebami, tak bude stále viac potrebné mať asistentov v školách a bude treba zo strany ostatných pedagogických zamestnancov vedieť s nimi spolupracovať. To sa týka najmä učiteľov a tiež vedenia školy, či ďalších zamestnancov v škole, vrátane nepedagogických zamestnancov.

Inklúzia má svoje výhody pre všetky deti, pretože im dáva nové možnosti presadiť sa v živote a pomáha im v tom, aby boli schopné sa socializovať v spoločnosti. Pre zdravé, či intaktné deti je výhodné vidieť aj iné deti, napríklad tie, ktoré potrebujú špeciálnu pomoc, lebo vidia rôznorodosť, vnímajú, že aj takéto deti sú na svete a učia sa byť empatickejšie a majú možnosť im pomáhať. Pedagogická profesia je tu kvôli deťom, a preto sa pedagogickí zamestnanci majú správať podľa toho a robiť všetko preto, aby týmto deťom pomohli a nie hľadať dôvody, prečo sa to nedá. Súhlasíme preto s týmto tvrdením, pričom by sme ho rozšírili na všetkých pedagogických zamestnancov školy:

„Školu robia inkluzívnou jej učiteľia tým, ako milujú svojich žiakov, čo všetko sú ochotní pre nich urobiť, ako sú ochotní sa kvôli nim meniť a zlepšovať“ (Vančíková, Porubský, Kosová 2017, s. 83).

- NĚMEC, Z. 2014. *Kompetence asistenta pedagoga: dizertační práce*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- NĚMEC, Z. a P. MARTINOVSKÁ, 2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Nakl. Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-394-0.
- SHARMA, U. a S. J. SALEND, 2016. Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/7>
- UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VANČÍKOVÁ, K., Š. PORUBSKÝ a B. KOSOVÁ, 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1278-9.

Summary: The article deals with the theoretical background for communication and cooperation between a teacher and a teaching assistant. Special attention is also paid to the attitude of teachers to assistants, which is a result of qualitative research in the Czech Republic. Similar experience is also reflected by fellow assistants in Slovak schools.

PRÍNOS POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ V INKLUZÍVOM VZDELÁVANÍ V ŠKOLÁCH ZAPOJENÝCH DO NP POP A NP POP II VÝBER ZISTENÍ ZO ZÁVEREČNEJ SPRÁVY PRIESKUMU

Róbert Sabo, Štefan Petřík, Metodicko pedagogické centrum, Bratislava

Úvod do problematiky

Podstata vytvárania podmienok a predpokladov budovania inkluzívnej spoločnosti na Slovensku spočíva v sociálnej inklúzii najslabších skupín obyvateľstva. Kľúčom k riešeniu je zavádzanie inkluzívneho spôsobu vzdelávania najmä v materských, v základných a v stredných školách. Školstvo, intenzívnejšie ako kedykoľvek predtým, hľadá cesty jej uskutočnenia. Namiesto je položiť si otázku, či Slovenská republika vytvára vhodné podmienky na kreovanie inkluzívnej školy.

Ambíciou prieskumu v rámci národných projektov NP POP, NP POP II je identifikovať pedagogické aspekty inkluzívneho vzdelávania a klasifikovať nevyhnutné predpoklady budovania inkluzívneho prostredia materských, základných a stredných škôl, okrem iných aspektov (obsah vzdelávania, príprava pedagogických a odborných zamestnancov, práca s rodinami žiakov, neformálne vzdelávanie...), aj v oblasti personálneho posilnenia škôl pedagogickými a odbornými zamestnancami. Dôležitou oblasťou v týchto procesoch je vytváranie podporných (inkluzívnych) tímov v materských, v základných a v stredných školách, v ktorých kľúčovú úlohu zohrávajú odborní zamestnanci (školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, školský psychológ, logopéd, liečebný pedagóg), a aj pedagogickí asistenti. Ich úlohou je najmä budovať pozitívnu klímu v školskom prostredí a zabezpečiť, aby sa deti/žiaci nedelili inštitucionálne, ale obsahovo v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívneho vzdelávania – od segregovaných špeciálnych tried a špeciálnych škôl k inkluzívnym materským, základným a stredným školám.

Ak má byť aplikácia pro-inkluzívnych opatrení do edukačnej praxe realitou bežného dňa v školách, jedným z kľúčových faktorov je primerané personálne zabezpečenie. Okrem odhodlaných, ľudských, odborne zdatných učiteľov a učiteliek sú v tomto ohľade nenahraditeľní/-é odborní zamestnanci a zamestnankyne. Prieskum a jeho hlavné zistenia potvrdzujú nevyhnutnosť posilnenia ľudského kapitálu a opodstatnenie prítomnosti, okrem pedagogických asistentov, jednoznačne aj odborných zamestnancov na všetkých typoch škôl. Žiaľ štatistické uka-

zovatele sú v tomto smere neúprosne a potvrdzujú fakt, že tzv. pomáhajúce pedagogické profesie (teda pedagogickí asistenti/-ky a všetky kategórie odborných zamestnancov/-kyň; ďalej už len POP) sú kmeňovými zamestnancami na stále absurdne nízkom počte škôl.

Zistili sme však, že samotná prítomnosť pomáhajúcich pedagogických profesií v škole neznamená automaticky vyriešenie všetkých potrieb a problémov aktérov vzdelávania – detí, rodičov, samotných učiteľov a ďalších pedagogických zamestnancov/-kyň, ako i odborných zamestnancov/-kyň.

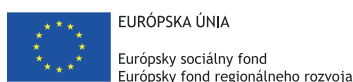
Zameranie, dizajn a cieľ prieskumu

MPC ako priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR aktuálne realizuje Národné projekty „Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov“ (NP POP) a „Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov II“ (NP POP II). NP POP a NP POP II nadväzujú na predchádzajúce národné projekty PRINED, ŠOV, PRIM I a PRIM II (ÚV SR) v rokoch 2015 – 2021. „Cieľom národného projektu (NP POP II) je implementácia princípov inkluzívneho vzdelávania v rámci regionálneho školstva. Rezort školstva tak pokračuje v podpore pedagogických asistentov/asistentov učiteľa a inkluzívnych tímov v školách. V aktuálnej situácii, v ktorej sa školy nachádzajú v dôsledku dopadov pandémie, je národný projekt považovaný za významnú súčasť opatrení k opätovnému návratu škôl do štandardného vzdelávacieho režimu“ (informácia o projekte z webstránky MPC).

Zámerom prieskumu MPC bolo zistiť subjektívne vnímanie prínosu pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní zamestnancami/-kyňami pôsobiacimi v materských, v základných a v stredných školách v role členiek a členov inkluzívneho tímu, ako aj učiteľkami a učiteľmi, riaditeľkami a riaditeľmi a zistiť, s akými problémami zápasia zamestnanci/-kyne pomáhajúcich profesií a ďalší aktéri/-ky pri realizácii princípov inklúzie.

Hlavné ciele prieskumu

Hlavným cieľom bolo opísať prínos pomáhajúcich



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

pedagogických profesií na napĺňanie inkluzívnej edukácie v materských, v základných a v stredných školách a **zistiť problémy** spojené s efektívnym uplatnením týchto profesií v školstve na Slovensku aj s ohľadom na prebiehajúcu pandémiu a obdobie po pandémii.

Zistenia z prieskumu prispievajú k celkovému hodnoteniu inkluzívneho vzdelávania v materských, v základných a v stredných školách na Slovensku v roku 2021, čo má byť využité pri príprave programu profesijného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania, z čoho plynú **parciálne ciele prieskumu**:

P1. mapovať názory aktérov/-ok zapojených do NP POP/ NP POP II na implementáciu inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov v praxi;

P2. odpovedať na aktuálne kľúčové otázky efektívneho využívania prostriedkov NP POP/NP POP II a podpory všetkých aktérov/-ok zapojených do inkluzívnej edukácie detí a žiakov;

P3. zistiť potreby a požiadavky aktérov a aktérok inkluzívnej edukácie v oblasti profesijného rozvoja a zdokonaľovania kompetencií, a tým identifikovať aktuálne príležitosti MPC.

Vlastnosti dotazníka

Dotazník mal nasledovné členenie podľa cieľovej skupiny: VZ – pre riaditeľov a riaditeľky, ich zástupcov, t.j. vedenie školy, tzn. vedúci zamestnanci

PA – pre pedagogických asistentov, asistentov učiteľa

OZ – odborných zamestnancov školy, akými sú školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd (logopéd)

U – pre učiteľov materských, základných a stredných škôl

Dotazník mal tieto druhy položiek:

- identifikačné 8
- informačné 6
- meritórne uzavreté 56
- meritórne otvorené 3
- záverečné 2

Dataset dotazníka bol prepojený s dátami RIS školstva, tým boli doplnené dáta o kraji, zriaďovateľovi a pod.

Administrácia elektronického formulára prebehla 7. 10. – 12. 10. 2021. Oslovených elektronickou poštou bolo 1 213 škôl. Odpovedalo 629 škôl. Návratnosť dotazníka je 52 %.

Reliabilita dotazníka je výborná.

Dotazník pre vedenie školy, 56 položiek, $Cr_{\alpha} = 0,920$

Dotazník pre asistentov, 56 položiek, $Cr_{\alpha} = 0,906$

Dotazník pre odborných zamestnancov, 50 položiek, $Cr_{\alpha} = 0,911$

Dotazník pre učiteľov, 56 položiek, $Cr_{\alpha} = 0,920$

Výberový štatistický súbor po očistení dát pozostával z 3 197 respondentov (1) z 536 škôl (2). Výberový súbor, okrem respondentov pomáhajúcich profesií zamest-

naných cez NP POP a NP POP II, tvorili aj respondenti pomáhajúcich profesií zamestnaní mimo projektov NP POP a NP POP II.

Musíme zdôrazniť, že Slovenská republika stále nie je ochotná financovať primeraný počet tzv. pomáhajúcich pedagogických profesií v systéme vzdelávania. **Aktuálny prehľad škôl, kde nie sú žiadni odborní zamestnanci a zamestnankyne, prípadne ani žiadni pedagogickí asistenti a asistentky je alarmujúci.** Bez akéhokoľvek zamestnanca/-kyne v tzv. pomáhajúcej profesii je až 82,8 % materských škôl, 25,9 % základných škôl, 74,1 % stredných škôl a 51,2 % špeciálnych škôl. Relatívne pozitívne číslo pri základných škôl je skreslené prítomnosťou niekoľkých stoviek pedagogických asistentov a asistentiek. Percentuálne vyjadrenie škôl bez akéhokoľvek odborného zamestnanca/-kyne by sa po „očistení“ od pedagogických asistentov a asistentiek pohybovalo na úrovni 90 a viac %. Štruktúru výberového súboru podľa funkcie v škole bližšie znázorňuje Tabuľka 1.

Tab.1 Zloženie celého výberového súboru podľa funkcie v škole (zostupne)

Všetci respondenti	Počet	%
Učítelia 2. st. ZŠ	787	24,6
Učítelia 1. st. ZŠ	708	22,1
Pedagogickí asistenti	667	20,9
Vedúci zamestnanci	480	15,0
Učítelia MŠ	166	5,2
Školský špeciálny pedagóg	156	4,9
Školský psychológ	84	2,6
Učítelia SŠ	73	2,3
Sociálny pedagóg	57	1,8
Iný zamestnanec z pomáhajúcich profesií	9	0,3
Majstri odborného výcviku	4	0,1
Školský logopéd (logopéd)	4	0,1
Liečebný pedagóg	2	0,1
Spolu	3197	100,0

Zloženie školského podporného tímu

Školský podporný tím v škole vnímali zamestnanci rôzne. Pedagogický asistent/-ka je pozícia, ktorá je najčastejšie obsadená v školskom podpornom tíme (94 %). Učiteľ/-ka je pozícia, ktorá je tiež masívne (55 %) obsadenou pozíciou v školskom podpornom tíme. Ak majú školy špeciálneho pedagóga/-ičku, tak je súčasťou školského podporného tímu v 56 % iba 1 špeciálny pedagóg/-ička. Ak majú školy školského psychológa/-ičku, tak je súčasťou školského podporného tímu v 42 % iba 1 školský psychológ/-ička. V 52 % nie je súčasťou tímu školský psychológ/-ička. Ak majú školy obsadenú pozíciu sociálneho pedagóga/-ičku, tak je súčasťou školského podporného tímu v 23 % iba 1 sociálny pedagóg/-ička.

V 73 % nie je súčasťou tímu sociálny pedagóg/-ička. Až 98 % respondentov uviedlo, že liečebný pedagóg/-ička nie je súčasťou školského podporného tímu. Iba 1 % (4 odpovede) uviedlo, že túto pozíciu majú obsadenú na plný pracovný úväzok. Školy pozíciu školského logopéda/-ičky (logopéda/-ičky) obsadenú nemajú až v 95 %. V našom súbore sme vo viac ako v 92 % prípadoch neidentifikovali ďalšie pomáhajúce profesie v školskom podpornom tíme.

- Školský podporný tím na typickej škole v našom súbore je tvorený z učiteľa/-ky (55 %), pedagogického asistenta/-ky (95 %) a špeciálneho pedagóga/-ičky (56 %);
- Ďalšie najčastejšie obsadené pozície sú školský špeciálny pedagóg/-ička (52 %) a sociálny pedagóg/-ička (23 %);
- Liečebný pedagóg/-ička, školský logopéd/-ička (logopéd/-ička), ako aj ďalšie pomáhajúce profesie sa v školách takmer nevyskytujú.

Odborné činnosti školského podporného tímu

Subjektívne vnímanie stavu inklúzie a potenciálneho zlepšenia na sledovaných školách za posledný rok vďaka školskému podpornému tímu prostredníctvom špecifických odborných činností jeho členov a členiek sme sledovali položkou: „Zlepšila sa inklúzia vo vašej škole za posledný rok vďaka školskému podpornému tímu prostredníctvom nasledujúcich činností?“. Zaujímalo nás, ako subjektívne vnímajú respondenti a respondentky aktivity školského podporného tímu vo vybraných špecifických odborných činnostiach vo vzťahu k celkovému zlepšeniu inklúzie v škole. Môžeme konštatovať, že vo výpovediach všetkých respondentov prevažuje pozitívne vnímanie zlepšenia inklúzie vďaka realizácii sledovaných aktivít členmi a členkami podporného tímu. Považujeme toto zistenie za pomerne silný argument na zdôraznenie významu prítomnosti a ocenenia práce pomáhajúcich profesií v prostredí škôl. Sledované odborné činnosti sa týkali:

- včasnej diagnostiky a identifikácie konkrétnych príčin problémov detí a žiakov;
- priamej pomoci žiakom v riešení problémov v učení sa;
- priamej pomoci žiakom v rozvoji prosociálnych vzťahov a v riešení konfliktov;
- priamej pomoci žiakom v sebaopoznaní, v sebaovládaní a v prekonávaní subjektívnych dôsledkov ich problému;
- odborného poradenstva pre učiteľov/-ky v metodike vyučovania žiakov s ťažkosťami v učení a problémami v správaní;
- odborného poradenstva pre učiteľov/-ky ako rozvíjať prosociálne vzťahy medzi deťmi/žiakmi;
- odborného poradenstva pre učiteľov/-ky v diagnostikovaní a v hodnotení detí a žiakov;
- realizácie odborných podujatí v oblasti inkluzívnej edukácie pre učiteľov/-ky, pre pedagogických a odborných

- zamestnancov/-kyne (diskusie, workshopy a pod.);
- individuálneho poradenstva a konzultácie pre zákonných zástupcov detí a žiakov;
- realizácie odborných a skupinových podujatí v oblasti inkluzívnej edukácie pre zákonných zástupcov detí a žiakov (diskusie, workshopy a pod.);
- navštevovania rodín a rôzne intervencie mimo školy v záujme detí a žiakov;
- spolupráce s CPPPaP a CŠPP, so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie;
- spolupráce pri tvorbe, realizácii a hodnotení individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre deti a žiakov so ŠVVP;
- prípravy didaktických materiálov a pomôcok;
- poskytovania kariérového poradenstva. Z prezentovaných zistení jednoznačne vyplýva, že prítomnosť tzv. pomáhajúcich profesií v školách vnímajú všetci oslovení respondenti a respondentky výrazne pozitívne. V rámci národného projektu, zamerania samotného prieskumu a prirodzene vo formulácii položiek v dotazníku sú ako pomáhajúce profesie, prípadne podporný tím, zdôrazňovaní najmä odborní zamestnanci a zamestnankyne, ako aj pedagogickí asistenti a asistentky. Táto skutočnosť do veľkej miery ovplyvňuje viaceré výpovede, najmä vo vzťahu k tomu, ako vnímajú v školách zloženie takéhoto tímu, zvlášť „štandardní“ pedagogickí zamestnanci a zamestnankyne.

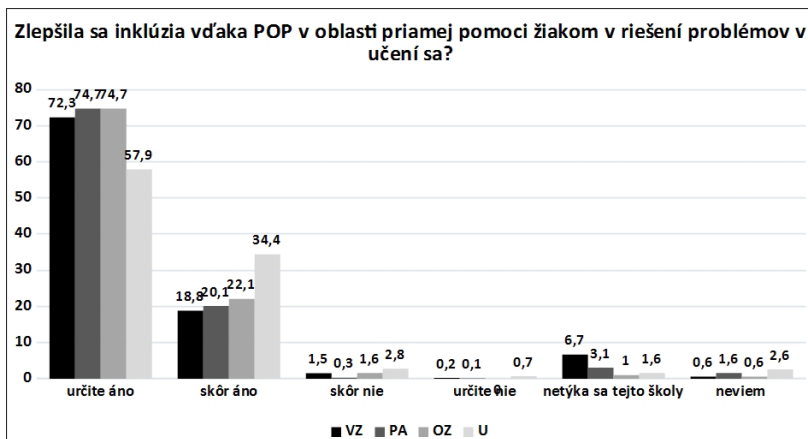
Podstatné je, že všetci prítomnosť odborných zamestnancov a pedagogických asistentov vítajú a zistenia potvrdzujú:

- **zmysel ich prítomnosti,**
- **subjektívne vnímanie zlepšenia stavu inklúzie na sledovaných školách,**
- **subjektívne vnímaný prínos za posledný rok vo viacerých oblastiach.**

Toto konštatovanie za všetky názorne ilustruje nasledovný graf 1.

Je prirodzené, že vyššia miera súhlasu a pozitívnych vyjadrení je na strane odborných zamestnancov a pedagogických asistentov. Ako sme ukázali v zisteniach z prieskumu, viacerí získali pracovné miesto práve vďaka realizácii projektu. Zároveň platí, že pedagogickí asistenti a asistentky, ale najmä odborní zamestnanci a zamestnankyne, sú mladší a mladšie, ako učelia, či vedúci pedagogickí zamestnanci.

Aj vo vzťahu k predchádzajúcim zisteniam o zložení podporného tímu môžeme konštatovať, že 15 sledovaných odborných činností reprezentuje primárne náplň práce odborných zamestnancov a takto to vnímali aj respondenti/-ky. Z výpovedí vyplýva, že navonok najkritickejším pohľadom sa prezentovali učelia. Napriek tomu je zjavné, že pri prevažnej väčšine sledovaných odborných činností vnímajú všetci respondenti potenciál pomáhajúcich profesií k zlepšovaniu inklúzie v školách.



Graf 1 Priama pomoc žiakom v riešení problémov v učení sa (v %-ách)

Najväčšiu mieru súhlasu vyjadrovali pri odborných činnostiach, ktoré súvisia s priamou prácou s deťmi a žiakmi:

- včasná diagnostika a identifikácia konkrétnych príčin problémov detí a žiakov,
- priama pomoc žiakom v riešení problémov v učení sa,
- priama pomoc žiakom v rozvoji prosociálnych vzťahov a v riešení konfliktov,
- priama pomoc žiakom v sebaopoznaní, v sebaovládaní a v prekonávaní subjektívnych dôsledkov ich problému,
- príprava didaktických materiálov a pomôcok.

Pritom najpozitívnejšie, s vysokou mierou najsilnejšie súhlasu, sa vyjadrovali k oblasti priamej pomoci žiakom v riešení problémov v učení sa.

Pozitívne sú vnímané aj aktivity primárne súvisiace so starostlivosťou o deti a žiakov s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

- spolupráca s CPPPaP a ČSPP, so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie,
- spolupráca pri tvorbe, realizácii a hodnotení individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre deti a žiakov so ŠVVP,
- individuálne poradenstvo a konzultácie pre zákonných zástupcov detí a žiakov.

Rezervy vnímajú naši respondenti najmä v tých odborných činnostiach, ktoré súvisia s poradenstvom a metodickou podporou určenými pre samotných učiteľov školy:

- odborné poradenstvo pre učiteľov/-ky v metodike vyučovania žiakov s ťažkosťami v učení a problémami v správaní;
- odborné poradenstvo pre učiteľov/-ky ako rozvíjajú prosociálne vzťahy medzi deťmi/žiakmi;
- odborné poradenstvo pre učiteľov/-ky v diagnostikovaní a v hodnotení detí a žiakov.

Najpesimistickejšie sú vnímané aktivity súvisiace s realizáciou odborných podujatí k téme inkluzívneho vzdelávania vo všeobecnosti pre rôzne cieľové skupiny, ďalej návštevy v domácom prostredí a oblastí kariérového poradenstva:

- realizácia odborných podujatí v oblasti inkluzívnej edukácie pre učiteľov/-ky, pre pedagogických a odborných

zamestnancov/-kyne (diskusie, workshopy a pod.);

- realizácia odborných a skupinových podujatí v oblasti inkluzívnej edukácie pre zákonných zástupcov detí a žiakov (diskusie, workshopy a pod.);
- navštevovanie rodín a rôzne intervencie mimo školy v záujme detí a žiakov;
- poskytovanie kariérového poradenstva.

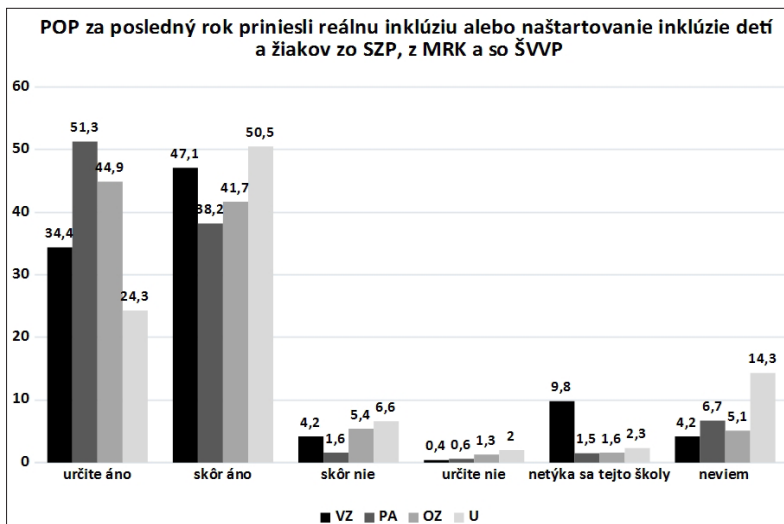
Jednou z ďalších položiek s možnosťou výberu miery súhlasu členenou na 12 oblastí: „Posúďte na základe svojej vlastnej skúsenosti, či zamestnávajúce osoby v pomáhajúcich profesiách prinieslo vašej škole za posledný rok...“, sme sa snažili zistiť, do akej miery vnímajú respondenti v jednotlivých oblastiach prínos POP za posledný rok. Sledovali sme subjektívne vnímanie vo vzťahu k týmto špecifickým potenciálnym prínosom:

škole za posledný rok...“, sme sa snažili zistiť, do akej miery vnímajú respondenti v jednotlivých oblastiach prínos POP za posledný rok. Sledovali sme subjektívne vnímanie vo vzťahu k týmto špecifickým potenciálnym prínosom:

- zvýšenie záujmu zákonných zástupcov detí a žiakov o výchovno-vzdelávací proces;
- účinná odborná pomoc pedagogickým zamestnancom/-kyniam;
- vyššia miera zapájania žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP do vyučovacieho procesu;
- vyššia miera zapájania žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP do mimoškolskej činnosti;
- zlepšenie prosociálnych vzťahov medzi deťmi/žiakmi v triede, škole;
- zlepšenie dochádzky detí a žiakov;
- vyšší záujem detí a žiakov o vzdelávanie;
- zlepšenie správania detí a žiakov;
- zlepšenie prospechu detí a žiakov;
- reálnu inklúziu, alebo naštartovanie inklúzie detí a žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP;
- zlepšenie hygienických návykov detí a žiakov;
- účinnú odbornú pomoc žiakom pri vyrovnávaní sa s následkami pandémie v ich životoch.

Vo všetkých 12-ich sledovaných oblastiach, ktorým mohli POP venovať svoj čas a odbornosť, sa ukazuje, že väčšina je zo strany všetkých respondentov vnímaná významne pozitívne. Učitelia vyznievajú o niečo skeptickejšie a majú navonok kritickejší pohľad. Ale aj v tejto skupine prevažujú pozitívne voľby „skôr“, alebo „určite áno“ vo všetkých sledovaných oblastiach. Za všetky uvedieme na ilustráciu jeden z grafov vyjadrujúcich výpovede respondentov.

Na rozdiel od „zlepšovania inklúzie“ prostredníctvom realizácie vyššie popísaných odborných činností, respondenti a respondentky vnímajú prínos podporného tímu za posledný rok v 12-ich špecifických oblastiach viac pozitívne. Považujeme to za prirodzené, pretože „zlepšenie“ v nejakej oblasti si pravdepodobne vyžaduje dlhší časový úsek, ako len jeden rok. Na druhej strane, jednoznačný pozitívny pohľad na „prínos za posledný rok“ jas-



Graf 2 Reálna inklúzia, alebo naštartovanie inklúzie detí a žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP (v %-ách)

ne poukazuje na prevažujúcu pozitívnu skúsenosť našich respondentov a respondentiek. Jednotlivé výroky boli formulované všeobecnejšie, napriek tomu môžeme konštatovať, že **pozitívne voľby „skôr“, alebo „určite áno“ prevažujú** najmä v súvislosti s:

- zvýšením záujmu zákonných zástupcov detí a žiakov o výchovno-vzdelávací proces;
- účinnou odbornou pomocou pedagogickým zamestnancom/-kyniam;
- vyššou mierou zapájania žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP do vyučovacieho procesu;
- zlepšením prosociálnych vzťahov medzi deťmi/žiakmi v triede, škole;
- väčším záujmom detí a žiakov o vzdelávanie;
- zlepšením správania detí a žiakov;
- zlepšením prospechu detí a žiakov;
- reálnou inklúziou, alebo naštartovaním inklúzie detí a žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP.

K štyrom výrokom sa objavili vo vyššej miere buď negatívne voľby „skôr“ a v menšej miere „určite nie“, alebo často voľba „neviem“, najmä u učiteľov (čo môže súvisieť jednoducho s objektívne malou, či žiadnou skúsenosťou s danou skutočnosťou za posledný rok):

- vyššia miera zapájania žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP do mimoškolskej činnosti;
- zlepšením dochádzky detí a žiakov;
- zlepšením hygienických návykov detí a žiakov;
- účinnou odbornou pomocou žiakom pri vyrovnávaní sa s následkami pandémie v ich životoch.

Prezentované zistenia dopĺňa aj analýza výpovedí respondentov a respondentiek na otvorenú položku: „*Čo považujete za najväčší prínos pomáhajúcich profesií v edukácii detí a žiakov a pri implementácii pro-inklúziivných opatrení vo vašej škole za posledný rok?*“. Otvorené položky boli určené na zisťovanie názorov a postojov respondentiek a respondentov o prínose asistentov učiteľa a odborných zamestnancov školy k uplatňovaniu inklúzie v ich škole. Túto možnosť využilo 99 až 100 %

respondentiek a respondentov. Len zanedbateľné množstvo z nich sa vyjadrilo všeobecne. Výrazne väčšinou odpovedali konkrétne, presne a komplexne o svojom účinkovaní v škole a o jeho význame či vplyve.

Riaditeľky a riaditelia, resp. ďalší vedúci zamestnanci vo svojich vyjadreniach najčastejšie použili slovo pomoc a individuálny prístup. Kľúčové slovo **Pomoc** sa vyskytovalo v konotácii všeobecnej aj konkrétnej pomoci škole, žiakom, rodičom a učiteľom:

- pomoc pri zvyšovaní kvality vzdelávania;
- pomoc pri tvorbe vyučovacieho materiálu a kompenzačných pomôcok;
- aktívna, priama pomoc žiakom, pomoc pri napĺňaní individuálnych edukačných potrieb detí a žiakov so ŠVVP;

- pomoc udržať vzdelávací proces počas protipandemických opatrení;
- pomoc pri poruchách psychického zdravia;
- odborná pomoc pri usmerňovaní učiteľov;
- pomoc rodičom v riešení vzdelávacej situácie ich dieťaťa (ťažkosti s učením, ďalšie bariéry v školskom a osobnom živote žiaka, pri voľbe ďalšieho vzdelávania/profesie).

Výraz „**Individuálny prístup**“ sa spájal s názorom, že individuálny prístup je možný v účinnom rozsahu hlavne vďaka prítomnosti pomocného personálu. Podľa vyjadrení v dotazníku práve asistenti a odborní zamestnanci majú možnosť a časovú kapacitu venovať sa žiakom individuálne, získať si ich dôveru a otvorenosť. Možnosť individuálneho prístupu k integrovaným žiakom je užitočná pre všetkých žiakov, keďže učiteľ alebo učiteľka „sa môže venovať všetkým deťom, nemusí špeciálne dávať pozor na integrované dieťa“, takže inklúzia je plne uplatňovaná a vzdelávacie potreby napĺňané pre všetky deti, resp. žiakov.

Uľahčenie práce učiteľa vidia riaditelia a riaditeľky hlavne:

- pri práci s deťmi a žiakmi v triede, najmä v triedach s veľkým počtom žiakov, zvýšeným počtom žiakov so ŠVVP;
- zvýšením bezpečnosti žiakov pri presune, hrách a pod.;
- zlepšovaním vzťahu učiteľ-žiak;
- získavaním spätnej väzby o vzdelávaní žiaka v rodine;
- pomoc pri tvorbe a distribúcii pracovných listov a pedagogických dokumentov;
- metodická pomoc pri práci so žiakmi s individuálnym vzdelávacím plánom;
- okamžitá pomoc pri riešení aktuálnych dennodenných problémov v správaní.

Príchodom pomáhajúcich profesií do škôl riaditelia a riaditeľky konštatujú **zlepšenie klímy v škole**: vytváraním zdravých vzťahov v triednych kolektívoch;

- predchádzaním sociálno-patologickým javom (záškoláctvo, šikanovanie, agresivita, vyčleňovanie/segregácia, diskriminácia...);

- rozvíjaním komunikačných schopností detí a žiakov;
- kvalitnejšou organizáciou práce v triede sa navodzuje pokojnejšia pracovná atmosféra, zlepšenie disciplíny a správania žiakov.

S prítomnosťou pomáhajúcich profesií do škôl súvisí aj **užšia spolupráca s rodičmi** a zákonnými zástupcami detí založená na:

- zlepšení vzťahov rodičov a zákonných zástupcov ku škole, prehĺbenie dôvery;
- konzultáciách odborných pracovníkov s rodičmi;
- zlepšení komunikácie školy smerom k rodinám, osobné rozhovory a návštevy v rodinách;
- účinnejšej spolupráci pri vzdelávaní detí v rodinách;
- pomoci rodičom pri nastavovaní pravidiel ako zvládnuť školu u žiaka so ŠVVP, ale i u žiakov s rôznymi inými ťažkosťami.

Jednotlivé bonusy prítomnosti pomáhajúcich profesií v školách sú prepojené a majú často spoločný základ. Preto sa malá časť riaditeľov a riaditeľiek vyjadrila pomerne všeobecne, ak konštatovali zvýšenie **kooperatívnosti** učiteľov navzájom, učiteľov – asistentov – odborných zamestnancov, resp. inkluzívnych tímov – učiteľov – žiakov – rodičov. V obsadení miesta psychológa, špeciálneho pedagóga a ďalších odborných pozícií v škole vidia vedúci zamestnanci **zvýšenie odbornosti** a profesionality v riešení výchovných a vzdelávacích problémov žiakov. Oceňujú, že odborný zamestnanec je priamo prítomný v škole, pozná vzťahy medzi žiakmi, medzi žiakmi a učiteľmi, dlhodobo sleduje žiakov a potrebná intervencia môže byť okamžitá, a preto účinnejšia. **Včasná intervencia** je v ich očiach nenahraditeľná. Nové služby školy, ktoré bez odborných zamestnancov neexistovali, sú **poradenstvo a konzultácie**, besedy, sociálne hry a ďalšie individuálne a skupinové aktivity.

Vďaka usmerneniam odborných zamestnancov smerom k učiteľom, ale aj ich osobnej interakcie, sa žiakom so ŠVVP ľahšie prispôsobuje na bežný chod školy. Posmelovanie žiakov odbornými zamestnancami a asistentami vzbudzuje v nich pocit **sebavedomia a sebaistoty**, čím sa ľahšie začlenia do kolektívu a pripravujú na edukáciu v škole.

Aj respondenti – pedagogickí asistenti a asistentky pri otvorenej položke použili vo svojich vyjadreniach najčastejšie slovo **pomoc a individuálny prístup**. Možno konštatovať, že kategórie prínosu majú podobný obsah, ako v prípade vedúcich zamestnancov. Treba však doplniť, že kategória **Pomoc** je vyjadrená viac adresne:

- uľahčenie plnenia vzdelávacích úloh, prerozprávanie zadania úloh žiakovi jeho tempom vnímania a chápania;
- doučovanie a konzultácie;
- zvyšovanie aktivity na hodinách zadávaním pomocných/zľahčených úloh;
- udržiavaním koncentrácie pozornosti žiaka, vôle zotrvať v riešení úlohy a nevzdať ju;

- väčšia motivácia žiakov k učeniu, učenie sa žiakov spôsobom, ktorý im je blízky a baví ich, príprava na vyučovanie u detí, ktoré nemajú vhodné domáce prostredie, pomoc na vyučovaní, znovu vysvetlenie učiva a pod.

Uľahčenie práce učiteľa vidia respondenti-asistenti jednoznačne v tom, že žiaci s ťažkosťami v učení „nezdržujú“ celú triedu, ale vďaka individuálnemu prístupu a pomoci asistenta, ktorý aktuálne koriguje ich vnímanie vyučovania, a tým odbreňuje učiteľa, napredujú takmer rovnakým tempom.

Uľahčenie adaptácie a zlepšenie školských návykov súvisí s **prehĺbením dôvery, empatie**, i keď respondenti a respondentky sa o týchto javoch vyjadrovali prevažne oddelene. Vyjadrili sa, že si vedia nájsť aj k uzavretému dieťaťu cestu, vybudovať dôveru a priateľstvo. Takýto vzťah pomáha dieťaťu nadviazať postupne dobré vzťahy ku spolužiakom a učiteľom, adaptovať sa na vzdelávací proces, cítiť prijatie, zažiť úspech pri učení sa, sebaistotu, sebadôveru a postupnú samostatnosť, aj keď (a práve preto) asistent je stále „po ruke“.

Respondenti – odborní zamestnanci a zamestnankyne okrem pomoci žiakom, rodičom a učiteľom vnímajú ako najdôležitejšiu misiu vzdelávanie učiteľov a ďalších zamestnancov školy, osvetu, poradenstvo a podporu učiteľom.

V prípade odpovedí odborných zamestnancov teda pribudla kategória **Vzdelávanie zamestnancov školy**, ktorej obsahom je šírenie inkluzívnych myšlienok, zmeny v myslení učiteľov pri posudzovaní špeciálnych vzdelávacích potrieb integrovaných žiakov, „zabezpečenie pomoci a podpory špeciálnych výchovno-vzdelávacích opatrení/požiadaviek, odporúčaní týkajúcich sa individuálnych špeciálnych potrieb žiakov v školskej realite“. Vzniklo povedomie o potrebe zmeny v prístupoch učiteľov k žiakom s prekážkou v učení, inakosti v spoločnosti, o vysoko efektívnom učení. Hovoria, že len postupne a veľmi ťažko sa medzi učiteľmi presadzuje podpora detí s problémami pri dochádzke do školy. Predovšetkým ide o deti z rómskej vylúčenej komunity. Vďaka ich intervencii deti získavajú pocit spolupatričnosti so školou, identifikujú sa so svojou školou, s prostredím, v ktorom trávajú významnú časť dňa. Neustále predsudky však medzi pedagógmi pretrvávajú, a je potrebné ich neustále korigovať.

Viacere výpovede možno prezentovať výrokom:

„Za najväčší prínos považujem komunikáciu medzi učiteľmi a komunikáciu medzi asistentmi, pretože vďaka tomu vieme nastaviť žiakom so ŠVVP pomoc vo výchovno-vzdelávacom procese. Druhý prínos je pomoc žiakom vďaka asistentom a špeciálnemu pedagógovi na hodinách, prípadne ak školský špeciálny pedagóg máva individuálne stretnutia so žiakmi so ŠVVP. Tretím prínosom je spolupráca s CPPP a ČŠPP. A štvrtým prínosom je spolupráca s rodičmi.“

Najpočetnejším podsúborom v tomto prieskume boli respondenti učiteľky a učители. Ich vnímanie prínosu zamestnancov pomáhajúcich profesií je determinované záujmom vzdelávať žiakov a najfrekvencovanejší výraz „pomoc“ nie vždy možno jednoznačne prisúdiť, komu je pomoc určená – či žiakovi, alebo učiteľovi (časté vyjadrenie „pomoc vo vzdelávaní“) a z vyjadrení je zrejmé, že mnohé učiteľky a mnohí učители považujú pomoc žiakovi za pomoc sebe a nerozlišujú pomoc POP podľa adresáta. Podobne **individuálny prístup** zmieňujú respondenti (16 %) často aj v spojení pomoc žiakovi, aj v spojení uľahčenie práce učiteľa. Tak, ako vo vyjadreniach asistentov, aj učители pomenúvajú individuálny prístup ku žiakom so ŠVVP ako niečo, čo by bez asistentov a odborných zamestnancov nebolo možné v takom rozsahu. **Zlepšenie vzdelania**, vzdelávacích výsledkov žiakov, zefektívnenie edukácie, skvalitnenie vyučovania, pokrok a napredovanie žiaka vďaka asistentom a odborným zamestnancom hodnotia učители kritickejšie ako vedúci zamestnanci, resp. asistenti (8 % – ku 10 % VZ, resp. 15 % – PA).

Označenie **Positívna sociálna klíma** zahŕňa vyjadrenia učiteľov a učiteľiek:

- o podpore žiakom, ktorej sa im dostáva od asistentov a odborných zamestnancov;
- o zlepšení komunikácie a spolupráce medzi žiakmi, učiteľmi a inkluzívnym tímom školy;
- o pokojnejšej atmosfére na hodinách;
- o vytváraní vzťahov dôvery, motivácie, zlepšenie vzťahov medzi žiakmi a socializácii žiakov so ŠVVP;
- o zlepšení správania a dochádzky.

Positívnu sociálnu klímu podporujú okrem iného aj **okamžité intervencie** školských špeciálnych pedagógov a psychológov, čo respondenti pomenúvajú aj ako rýchle riešenie problematických žiakov alebo bezodkladné usmernenie, ktoré pomôže žiakovi korigovať správanie a učenie sa, s čím súvisí **poradenstvo** pre žiaka, pre rodiča a aj pre učiteľa. Časť respondentov hovorí o odbornej pomoci, odborných opatreniach, odbornom usmernení, čo môžeme pomenovať ako **zvýšenie odbornosti** v prístupe ku žiakom. Učители pripisujú odborným zamestnancom aj zásluhu na vyhľadávaní, identifikácii a **diagnostike** rizikových žiakov, alebo rizikového správania žiakov. Učители vítajú možnosť **vzdelávania a osvedy** (aj pre učiteľov aj pre žiakov), šírenia myšlienok inklúzie, iného nazerania na žiaka, jeho lepšieho poznania a pochopenia jeho ťažkostí. Pod označením **iné** sú zahrnuté ďalšie prínosy pomáhajúcich profesií ako:

- pomoc pri adaptácii žiaka na edukáciu (1,4 %);
- pomoc učiteľom s dokumentáciou žiaka so ŠVVP a pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho plánu (1 %);
- zvyšovanie sebavedomia žiaka (0,7 %);
- podpora pri komunikácii s inými poradenskými inštitúciami (0,4 %);
- starostlivosť o psychické zdravie žiakov a učiteľov (0,3 %);

- výpomoc pri dozore počas prestávok (0,1 %);
- a ďalšie ojedinelé vyjadrenia, kam spadajú aj menej ako 1 % negatívnych reakcií (16 respondentov/respondentiek). Z viacerých výpovedí vedúcich zamestnancov, asistentov a odborných zamestnancov plynie vďačnosť za projekt, v ktorom získali možnosť zvýšiť inkluzivitu edukácie. Hovoria, že si bez nich už chod školy nevedia predstaviť.

Špecifiká práce pedagogických asistentov a asistentiek

Odpovede na túto otázku: „Do akej miery sa pedagogickí asistenti/-ky podieľali na nasledujúcich činnostiach vo vašej škole za posledný rok?“, sme nachádzali pri ďalšej položke. V nasledujúcich otázkach nášho prieskumu sme od všetkých zisťovali, v ktorých oblastiach v procese edukácie detí a žiakov sa pedagogickí asistenti podieľali v uplynulom školskom roku. Stanovené oblasti explikujú informácie o zbere a spracovaní získaných údajov z dotazníkového prieskumu, ich interpretáciu a zovšeobecnenie výsledkov procesu skúmania teoretických javov v empirickej podobe.

Sledovali sme tieto oblasti:

- odstraňovanie bariér medzi školou a deťmi a žiakmi,
- orientačná diagnostická činnosť,
- odborná intervencia (napr. reedukácia, stimulácia),
- bežná príprava žiakov na vyučovanie v poobedňajších hodinách,
- individuálny prístup k žiakom zo SZP, z MRK a so ŠVVP,
- doučovanie zaostávajúcich žiakov,
- dištančné vzdelávanie detí a žiakov online formou,
- dištančné vzdelávanie detí a žiakov offline formou,
- tvorba vzdelávacích materiálov použitých v dištančnom vzdelávaní detí a žiakov zo SZP, z MRK alebo so ŠVVP,
- pomoc učiteľovi/-ke pri vedení dokumentácie o vzdelávaní žiakov,
- zastupovanie alebo vykonávanie práce vychovávateľa/-ky,
- zastupovanie alebo vykonávanie práce učiteľa/-ky,
- vykonávanie ďalších činností (napr. administratívnych, pomocných organizačných), ktoré nariadili vedúci zamestnanci/-kyne v škole.

Výsledky dotazníkového prieskumu preukázali dôležitosť účasti pedagogických asistentov vo výchovno-vzdelávacom procese predovšetkým v oblasti edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a aj z marginalizovaných rómskych komunít. Ich prínos pozitívne hodnotili vedúci pedagogickí zamestnanci (riaditelia škôl), učители, odborní zamestnanci, ale aj samotní pedagogickí asistenti. Kľúčovou úlohou a bazálnou pracovnou náplňou pedagogických asistentov je podieľať sa na *individuálnom prístupe k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Tento predpoklad potvrdili takmer všetci respondenti zo všetkých kategórií pedagogických a odborných zamestnan-

cov. Podobne respondenti **ocenili prínos pedagogických asistentov** aj v ďalších oblastiach:

- *odstraňovanie bariér medzi školou a deťmi a žiakmi, bežná príprava žiakov na vyučovanie v poobedňajších hodinách, doučovanie zaostávajúcich žiakov,*
- *tvorba vzdelávacích materiálov použitých v dištančnom vzdelávaní detí,*
- *dištančné vzdelávanie detí a žiakov online aj offline formou,*
- *pomoc učiteľovi pri vedení dokumentácie o vzdelávaní žiakov,*
- *vykonávanie ďalších činností, ktoré nariadili vedúci zamestnanci v škole.*

Diskrepancia je v názoroch pedagogických asistentov a vedúcich, pedagogických a odborných zamestnancov v činnostiach súvisiacich s orientačnou diagnostikou a odbornou intervenciou (reedukácia, stimulácia). Až 70,4 % pedagogických asistentov odpovedalo „často, veľmi často“, ale ostatné kategórie pedagogických a odborných zamestnancov sa k tejto oblasti vyjadrili pozitívne iba v rozpätí od 54,2 % do 57,8 %.

Respondenti sa vyjadrovali aj k zastupovaniu alebo vykonávaniu prác vychovávateľov, resp. učiteľov, pedagogickými asistentmi. K tejto otázke sa vyjadrilo „často, veľmi často“ v rozpätí od 33,5 % až po 64,5 % pedagogických asistentov, vedúcich zamestnancov škôl, odborných zamestnancov a učiteľov. Je to zarážajúce zistenie, pretože aktuálna pedagogická legislatíva neumožňuje pedagogickým asistentom zastupovať vychovávateľov a učiteľov počas ich neprítomnosti.

V ďalšej časti nášho prieskumu sme sa zaujímali, aké názory majú vedúci zamestnanci a pedagogickí a odborní zamestnanci na vzájomnú spoluprácu pedagogických asistentov a učiteľov a odborných zamestnancov. Celkovo vnímajú „vzájomnú spoluprácu učiteľov a pedagogických asistentov“ všetky kategórie opýtaných pozitívne (od 87,8 % do 93,1 %). Podobne respondenti hodnotili „vzájomnú spoluprácu pedagogických asistentov a odborných zamestnancov“ (od 71,9 % do 92 %). Aj v tejto oblasti je otázne, do akej miery respondenti použili spoločensky žiaduce odpovede.

Ďalším cieľom prieskumu bola „*identifikácia vzdelávacích potrieb pedagogických asistentov a potenciálna podpora v ich ďalšom vzdelávaní a v profesijnom rozvoji*“. Pozitívne vnímanie respondentov evidujeme v oblasti adaptačného obdobia pedagogických asistentov pod vedením skúseného učiteľa („*skôr súhlasím, určite súhlasím*“ uviedlo od 66,2 % do 89,2 % učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov). Nepochopiteľne a nelogicky až štvrtina učiteľov sa vyjadrilo, že nevie, či pedagogickí asistenti absolvujú adaptačné obdobie pod vedením skúsených kolegov.

Podobne pozitívne hodnotia respondenti aj podporu „*pedagogickým asistentom zo strany kolegov*“ – viac ako 93 % vedúcich pedagogických zamestnancov a učiteľov.

Vysoká podpora pedagogickým asistentom je deklarovaná aj v oblasti ďalšieho vzdelávania a v oblasti profesijného rozvoja zo strany vedenia školy (95,4 %) a učiteľov (86,2 %). Pohľad vedúcich zamestnancov a učiteľov evokuje pocit, že vzťahy sú výborné, až ideálne. Realita môže byť ale iná, pretože pravdepodobne sa opäť prejavuje fenomén spoločensky žiaducich odpovedí. Až 91,9 % vedúcich zamestnancov a 76,7 % učiteľov je presvedčených, že pedagogickí asistenti majú potrebnú kvalifikáciu. Názory vedúcich zamestnancov a učiteľov na výrok: „*Pedagogickí asistenti na tejto škole nie sú využití tak, ako by bolo žiaduce*“, sú rôzne. Riaditelia škôl „*skôr alebo určite súhlasia*“ s tým, že pedagogickí asistenti nie sú adekvátne využití iba v 10,2 %-ách, a naopak, „*určite alebo skôr nesúhlasia*“ až 81,2 %. Názory vedúcich zamestnancov a učiteľov na výrok: „*Situácia na škole si vyžaduje, aby pedagogický asistent mal pridelených viac žiakov, a to aj za cenu, že sa im nemôžu dostatočne venovať*“, sú takmer rovnaké v oboch kategóriách zamestnancov. Prekvapujúci je vysoký počet učiteľov (216 – 12,4 %), ktorí sa k tomu výroku nevedeli vyjadríť. Podobne respondenti vyjadrili aj názor na otázku, či „*Pedagogický asistent má pridelených viac žiakov, a to aj za cenu, že sa im nemôžu dostatočne venovať*“.

Zaujímavé výsledky sme získali vo výrokoch pedagogických asistentov, ktoré súvisia s ich pracovným zaradením v školách zapojených do NP POP, NP POP II:

- 83,4 % pedagogických asistentov sa vyslovilo, že absolvovali adaptačné obdobie na škole pod vedením skúseného kolegu,
- 96,1 % respondentov pozitívne hodnotilo („*skôr súhlasím*“, „*určite súhlasím*“) neustálu podporu zo strany kolegov,
- kladne sa vyjadrili aj k podpore vedenia školy v oblasti podpory v ďalšom vzdelávaní a v profesijnom rozvoji, až 92,5 % respondentov,
- potrebu ďalšieho vzdelávania deklarovalo 92,5 % pedagogických asistentov,
- nižší počet odpovedajúcich sa vyjadrilo („*určite nesúhlasím*“, „*skôr nesúhlasím*“), že na škole nie sú využití tak, ako by bolo žiaduce (13,1 %),
- 62,2 % respondentov nesúhlasilo s vyjadrením, že majú na škole pridelených viac žiakov aj za cenu, že sa im nemôžu dostatočne venovať.

Odporúčania

Využiť zistenia z prieskumu pri redefinovaní profesijných štandardov dotknutých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov. Rovnako tak využiť závery z prieskumu na vypracovanie vzorovej **pracovnej náplne a „profesiogramu“** pedagogického asistenta. Odporúčame, aby školy boli lepšie informované o tom, kto tvorí školský podporný tím, aké sú jeho úlohy a ciele. Významne by pomohlo spopularizovanie tvorby týchto tímov s jednotným označením, aj v súvislosti so systémom „ná-

rokovateľných pro inkluzívnych“ opatrení, ktoré by mali školám pomôcť v implementovaní inklúzie v školách.

Z našich zistení je zrejmé, že nie všetci vedúci zamestnanci/-kyne pravdepodobne vedia, ktoré odborné činnosti môžu vykonávať jednotliví odborní zamestnanci/-kyne v škole, a kto vlastne tvorí školský podporný tím. Spôsobovať to môžu možno často všeobecne formulované legislatívne predpisy, ktoré charakterizujú činnosť odborných zamestnancov veľmi všeobecne. Odporúčame, aby sa našiel spôsob ako jasne a konkrétnejšie definovať pracovnú činnosť odborných zamestnancov. Zároveň apelujeme na potrebu zvýšiť počet niektorých profesií odborných zamestnancov, ktorých je v školách veľmi málo (logopéd, liečebný pedagóg). Pri ich dostatočnom počte a jasne formulovaných kompetenciách predpokladáme, že vedúci zamestnanci by dokázali lepšie vyberať do školského podporného tímu tieto pracovné pozície.

Zabezpečiť kontinuitu personálnej podpory inkluzívneho vzdelávania zamestnávaním pedagogických a odborných zamestnancov a udržateľnosť ich pracovných miest aj po ukončení implementácie národných projektov. Budovať školský podporný tím v súlade s § 130 „školského zákona“ a § 21 a 24 n. zákona č. 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch. Mali by ho tvoriť pedagogickí a odborní zamestnanci, napr. školský psychológ/-ička, špeciálny pedagóg/-ička, školský logopéd/-ička, sociálny pedagóg/-ička, ako aj pedagogickí asistenti/-ky, učiteľia/-ky a vychovávateľia/-ky. Školský podporný tím by mal spolupracovať s vedením školy, s rodičmi a so žiakmi, ako aj s členmi poradenských, či metodických zariadení a s ďalšími externými subjektmi. Po uvedení novely zákona č. 245/2008 o výchove vzdelávaní do platnosti postupovať v zmysle upravenej legislatívy pri zabezpečení činnosti tzv. podporných tímov na školách.

Členovia školského podporného tímu by mali poskytovať služby žiakom, rodičom a učiteľom, ako aj sebe navzájom, ako napr.: intervencie a reflexie so žiakom/žiakmi, učiteľmi, rodičmi po konflikte alebo ťaživej situácii, mediácia, koučing, tútoring a podpora spolupráce rodiča a učiteľa, kariérne poradenstvo žiakom a rodičom, preventívne programy v triedach, depistáže, hospitácie v triedach, besedy, diskusie a vzdelávania, účasť na rodičovských združeníach.

Pripraviť a realizovať programy ďalšieho vzdelávania v súlade so zákonom Národnej rady SR č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov so zameraním na inkluzívne vzdelávanie **s akcentom na spoluprácu všetkých aktérov inkluzívneho (podporného) tímu** v materských, v základných a v stredných školách. Programy ďalšieho vzdelávania majú byť otvorené pre všetky kategórie pedagogických a odborných zamestnancov, len tak je možné simulovať tímovú spoluprácu v široko chápanom inkluzívnom tíme. Ako ideál-

ny vnímame model vzdelávania sa „celej školy“, väčšiny jej zamestnancov a zamestnankýň v programoch orientovaných na zavádzanie „pro-inkluzívnych“ opatrení do edukačnej praxe.

Skvalitniť spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov s pedagogickými asistentmi v oblasti diagnostiky a stimulácie vývinu detí a žiakov na predprimárnom a primárnom stupni vzdelania (s dôrazom na zdravotne a sociálne znevýhodnené deti/žiacov).

Nadalej **venovať problematike výskumnú pozornosť**, keďže predkladané zistenia sú výsledkom prieskumu s konkrétnymi cieľmi, mnohé ďalšie relevantné výskumné otázky zostali nezodpovedané, alebo „vyvstali z prieskumu“, napr.:

- prieskum si nekládol za cieľ opísať ako učiteľia/-ky sami/-y realizujú inklúziu, čo potrebujú/očakávajú od školského podporného tímu, jednotlivých ľudí, ktorí zastávajú pozície v rámci pomáhajúcich profesií, aké sú očakávané a preferované odborné činnosti z pohľadu samotných učiteľov a učiteľiek a z pohľadu odborných zamestnancov a zamestnankýň,
- výsledky prieskumu indikujú viaceré problémové oblasti pri realizácii inklúzie v školách, o. i. potrebu porozumieť fungovaniu školských podporných tímov (tímovej kohézii v praxi), či zdržanlivým postojom učiteľov/-iek k práci odborných zamestnancov/-kýň, pedagogických asistentov a asistentiek,
- v tomto prieskume „prehovorili“ učiteľia a učiteľky, vedúci zamestnanci/-kyne škôl, pedagogickí asistenti/-ky a odborní zamestnanci/-kyne; pri zisťovaní napĺňania inklúzie prostredníctvom pomáhajúcich profesií je potrebné získať aj pohľady ďalších dôležitých aktérov, ktorými sú rodičia/zákonní zástupcovia žiakov/-čok, a v neposlednom rade samotní žiaci a žiačky.

Záver

V rámci prieskumu prínosu pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do NP POP a NP POP II sme v mesiacoch september až november 2021 analyzovali zozbierané dáta od 3 197 respondentov a respondentiek z celkovo 536 škôl. V rámci prieskumu boli zahrnuté materské, základné i stredné školy.

Nástrojom zberu dát bol dotazník spracovaný v štyroch verziách podľa kategórií respondentov a respondentiek (riaditelia a vedúci zamestnanci, pedagogickí asistenti, odborní zamestnanci, učiteľia). Hlavným cieľom prieskumu bolo **opísať prínos** pomáhajúcich profesií pre napĺňanie inkluzívnej edukácie v materských, v základných a v stredných školách a **zistiť problémy** spojené s efektívnym uplatnením týchto profesií v školstve na Slovensku, aj s ohľadom na prebiehajúcu pandémiu a obdobie po pandémii.

Môžeme konštatovať, že všetky kategórie respondentov a respondentiek, ktorí/-é sa prieskumu zúčastnili, vnímajú v prevažnej miere prítomnosť tzv. pomáhajúcich

profesií a ich odborné činnosti napomáhajúce zavádzaniu „proinkluzívnych“ opatrení do edukačnej praxe výrazne pozitívne. Zároveň platí, že NP POP a NP POP II, z pohľadu respondentov a respondentiek, významne podporuje pozitívne zmeny v inkluzívnom vzdelávaní priamo v školskom prostredí.

Podrobný opis metodológie, analýzu, prehľady v tabuľkách a grafoch, kľúčové zistenia, záver a odporúčania pre pedagogickú prax záujemca nájde v kompletnej záverečnej správe z prieskumu „Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov“ sprístupnenej na stránkach Metodicko-pedagogického centra.

PodĎakovanie

Metodicko-pedagogické centrum ďakuje všetkým učiteľkám a učiteľom a ďalším kategóriám pedagogických zamestnankýň a zamestnancov, odborným zamestnan-

kyniam a zamestnancom, vedúcim pedagogickým zamestnankyniam a zamestnancom, ktorí sa zúčastnili prieskumu.

Riešiteľský tím (abecedne):

Zuzana Juščáková, Vladimír Klein, Lýdia Marošiová, Štefan Petřík, Rastislav Rosinský, Robert Sabo, Viera Šilonová.
Editorka a jazyková korektúra: Slávka Džačovská.

Pozn.

(1) Pod označením respondent, zamestnanec, zriaďovateľ alebo pod označením funkčných pozícií ako riaditeľ, psychológ, učiteľ a pod. máme na mysli v celom dokumente ženy aj mužov.

(2) Surové dáta sme získali od 3 510 respondentov, z nich po očistení dát 313 respondentov z 93 škôl je tzv. výskumný odpad.

NÁČRT MOŽNOSTI ZAKOMPONOVANIA ŠKOLSKEJ INTEGRÁCIE/INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE DO KONCEPCIE ROZVOJA MATERSKEJ ŠKOLY

Jana Balážová, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína filozofa, Nitra
Silvia Mináriková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko, Trnava

Anotácia: Príspevok hovorí o školskej integrácii a inkluzívnej edukácii z legislatívneho hľadiska v súvislosti s materskou školou. Približuje možnosti zakomponovania cieľov súvisiacich so školskou integráciou/inkluzívnou edukáciou do koncepcie rozvoja materskej školy a rozpráva o možnosti profesijného rozvoja učiteľa/-ky s dôrazom na posilnenie profesijných štandardov v pertraktovanej oblasti.

Kľúčové slová: školská integrácia, inklúzia, materská škola.

Pár slov k aktuálnej situácii

Aktuálne sociálno-ekonomické podmienky na celom svete ovplyvňuje pandémia Covid-19. Jej vplyvu sa nevyhli ani slovenské rodiny s deťmi navštevujúcimi materské školy. Mnohé rodiny majú možnosť zažiť si spoločný čas v domácom prostredí, niektorí pracujú v plnom nasadení na úkor rodiny i seba. Nová situácia často vedie ľudí k hľadaniu odpovedí na otázky, ktoré sa týkali a týkajú zmyslu, kvality života; k uvedomeniu si rýchlosti, ktorou dni prežívajú – ale nežijú, k prehodnoteniu výkonu, o ktorý sa snažia alebo sú k nemu tlačení bez ohľadu na jedinečnosť, individualitu, kvalitu, aktuálne potreby, rôznorodosť. Priestor na zamyslenie sa vytvoril aj zamestnancom škôl, ktorí využívajú doteraz v praxi menej uplatňované formy komunikácie s kolegami, deťmi, ich zákonnými zástupcami a ostatnými partnermi školy. Školy fungujú v upravenom režime, riadiaci pracovníci viac využívajú informačné technológie a v niektorých situáciách sa viac ako doteraz prejavujú nové črty v správaní zamestnancov. Našťastie mnohé materské školy pokračujú vo svojich zabehnutých koľajách.

Situácia sa ešte „komplikuje“ zavedením povinnej školskej dochádzky pre deti od 5 rokov (Zákon č. 209/2019 Z. z.), ktorá sa priamo dotýka všetkých materských škôl. Tento krok možno vnímať negatívne a sťažovať sa na komplikácie, ktoré prináša (učiteľky sa už teraz boja pripastných rozdielov medzi deťmi, ktoré navštevovali

materskú školu pred piatimi narodeninami a tými, ktoré prídu z domáceho prostredia až ako päťročné). Alebo ho môžeme vnímať ako **výzvu**, s ktorou prichádza do istej miery chaos, ale zároveň aj možnosť. Možnosť vidíme práve v snahách prispieť svojím postojom (vedomosťami, aktivitou, emóciami) k budovaniu inkluzívnej spoločnosti prostredníctvom realizácie inkluzívnej edukácie v materských školách. Zámerom článku nie je uvádzať, či porovnávať definície integrácie/inklúzie, ale navrhnúť, ako začať vytvárať v materských školách prostredie priateľské pre všetky deti.

A ako začať? Cesta začína **prijatím prirodzenej heterogenity prostredia** (skupiny, triedy). Počas obdobia segregácie sme si na rôznorodosť detí v skupine odvykli, a musíme priznať, že nám vyhovovala a často stále vyhovuje jej homogénnosť. Mnohí nevnímali negatívne, keď vzdelávanie detí a žiakov s postihnutím, narušením bolo výlučne v rukách odborníkov, profesionálov a úloha rodiny bola potlačená. Našli sa však aj takí (napr. rodičia detí s postihnutím, narušením a ohrozením, t.j. podľa aktuálneho školského zákona detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), ktorým sa tento spôsob javil ako neprirodzený. Nastalo prehodnotenie hodnôt, postojov a postupne pod vplyvom integračných tendencií sa začala narúšať homogenita kolektívy detí (jednotriedne materské školy boli a sú prirodzene heterogénne). Práve vďaka školskej integrácii detí so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sme sa mohli začať nanovo výrazne oboznamovať s diverzitou v skupine detí, ktorá veľmi intenzívne zasiahla a zasahuje do manažmentu a klímy školy, sociálnych vzťahov. A stále sa oboznamujeme, hľadáme alebo aj ignorujeme nielen možnosť integrovať deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materskej školy, ale aj priložiť ruku k začatému inkluzívnemu procesu, ktorý sa týka aj škôl aj detí s postihnutím, narušením, ohrozením a aj našich postojov, hodnôt.

Školská integrácia/inkluzívna edukácia z legislatívneho hľadiska

Vydaním školského zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ktorý umožňuje výchovu a vzdelávanie deťom v materských školách (a žiakom v základných školách) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) s deťmi bez ŠVVP v školách pre deti bez ŠVVP, t.j. v bežných materských (základných) školách formou **školskej integrácie** (začlenenia) sa otvorili na našom území deťom so ŠVVP možnosti výberu. V súčasnosti deti (aj žiaci) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich zákonní zástupcovia majú možnosť vybrať si: segregovanú formu edukácie alebo integrovanú, príp. niektorí šťastlivci zažívajú neoficiálne inkluzívnu edukáciu a daná škola začína mať znaky inkluzívnej školy (Balážová 2012, s. 12 – 15). Inkluzívny trend v Slovenskej republike umocnila v roku 2010 ratifikácia Dohovoru OSN (Convention on the Rights of Persons with Disabilities (1)) z 13. decembra 2006. Týmto krokom sme sa zaviazali k postupnému budovaniu inkluzívnej spoločnosti, čo priamo súvisí s realizáciou **inkluzívnej edukácie** – viď. článok 24. Problémom zostávajú, aj po viac ako desaťročí, nezohody v terminológii a postojoch spoločnosti k ľuďom s postihnutím, narušením i ohrozením. Potrebné je opäť poukázať na nejasnosti v preklade daného dohovoru (Lechta, Balážová 2011, s. 19 – 22). Uvedomiť si, že slovenská legislatíva neumožňuje inkluzívnu edukáciu, resp. do dnešného dňa sa v slovenskej legislatíve nenachádzajú pojmy, ktoré by boli v súlade s daným dohovorom (netýka sa iba školského zákona). Ide však o situáciu, ktorá odzrkadľuje aktuálny stav v Slovenskej republike.

Úprava slovenskej legislatívy v súlade s európskou neprinesie zázračnú zmenu, práve naopak možno ešte viac nejasností v pojmoch aj samotnej realizácii. Neprináša ju ani tlak ľudí bojujúcich za práva ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením. Hnev a výčitky nie sú na mieste (zmena postojov nie je jednoduchý proces), vhodnejšie je „obrniti“ sa na ceste k inklúzií pokorou, prijatím, úctou, nádejou a učiť sa empatii, asertivite. Zároveň je potrebné zamyslieť sa, či jednoznačne školská integrácia spojená s „nálepkovaním“ detí je cestou k efektívnej realizácii inkluzívnej edukácie. Či vedie k sociálnej a pracovnej inklúzií a čo vieme urobiť už teraz ako jednotlivci alebo skupina (napr. naša škola) v súvislosti s podporou efektívnej realizácie inkluzívnej edukácie a postupným budovaním

inkluzívnej spoločnosti.

V nasledujúcej časti ponúkame náčrt možností – ako sa pripravovať na realizáciu školskej integrácie (v budúcnosti inkluzívnej edukácie) v každej materskej škole, a to bez ohľadu na fakt, či je alebo nie je momentálne konfrontovaná s požiadavkou rodičov o prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Keďže možno predpokladať, že v budúcnosti určitú mieru školskej integrácie/inkluzívnej edukácie bude potrebné poskytovať v každej materskej škole.

Školská integrácia/inkluzívna edukácia ako súčasť koncepcie rozvoja materskej školy

Podmienkou – nie len formálnou, ale aj reálnou, ktorú je potrebné uskutočniť, by malo byť zapracovanie školskej integrácie/inkluzívnej edukácie do pedagogickej dokumentácie školy a posilniť odbornosť učiteľov/-liek v rámci pedagogických kompetencií formou systematického profesijného rozvoja (je zvláštne, že aj po toľkých rokoch ide stále o výzvu pre riaditeľov materských škôl a nie o samozrejmosť).

Za potrebný krok riaditeľa/-ky materskej školy pokladáme zakomponovanie rozvojových cieľov do koncepcie rozvoja školy. Tieto ciele sú plánované na viacročné obdobie a mali by deklarovať snahu materskej školy o školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (detí s inakosťou v širokom meradle, in: Kováčová 2010). Môžu byť súčasťou školského vzdelávacieho programu vo forme princípov a formulované tak, aby bolo možné priebežne hodnotiť ich napĺňanie/nenapĺňanie (Tab. 1).

Následne v dokumente zameranom na plány školy alebo plány činnosti poradných orgánov školy by už boli dané ciele konkrétnejšie rozpracované vzhľadom na viaceré prioritné oblasti a konkrétne podmienky materskej školy – ukážka v Tab. 2.

Tab. 1 Ukážka rozvojových cieľov školy

I. PEDAGOGICKÁ KONCEPCIA (výchovno-vzdelávací proces)	
1.	Podporiť psychomotorický vývin a rozvoj psychomotorických kompetencií prostredníctvom prijímajúceho a rešpektujúceho prístupu.
2.	Podporiť jedinečnosť každého dieťaťa a poskytovať rovnaké možnosti deťom vo všetkých spektrách edukácie (aj seba a zamestnancov navzájom).
	<ul style="list-style-type: none"> a) Prirodzene prijímať jedinečnosť: svoju, zamestnancov školy, detí, ich súrodencov, rodičov. b) Podporovať jedinečnosť v súlade so skutočnosťou – moja sloboda končí tam, kde začína toho druhého a v súlade so spoločenskými normami a legislatívou (Dohovor OSN z roku 2006). c) Nachádzať reálne možnosti na napĺňanie pojmu inklúzia, t.j. integrácia je tolerancia, inklúzia prijatie. d) Pozorovať deti, podporovať ich v prejavoch, ktoré vedú k asertívnemu správaniu, prirodzenému rešpektu, vzájomnej tolerancii a následne k prijatiu v láske a pokoji, t.j. k akceptácii.
3.	Rozvíjať spoluprácu školy s inými subjektmi z okolia.

Tab. 2. Ukážka pedagogických cieľov školy

Prioritná oblasť č. 1: PARTNERSTVÁ A MEDZISEKTOROVÁ SPOLUPRÁCA
Prioritná oblasť č. 2: VÝCHOVA A VZDELÁVANIE
Hlavný cieľ: Podporiť psychomotorický vývin a rozvoj psychomotorických kompetencií prostredníctvom prijímajúceho a rešpektujúceho prístupu.
Prioritná oblasť č. 3: INKLUZIVNÁ EDUKÁCIA
Hlavný cieľ: Podporiť jedinečnosť každého dieťaťa a poskytovať rovnaké možnosti deťom vo všetkých spektrách edukácie.
Špecifické ciele:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prirodzene prijímať jedinečnosť: svoju, zamestnancov školy, detí, ich rodičov. ▪ Podporovať jedinečnosť v súlade so skutočnosťou – moja sloboda končí tam, kde začína toho druhého a v súlade so spoločenskými normami. ▪ Nachádzať reálne možnosti na napĺňanie pojmu inklúzia, t.j. integrácia je tolerancia, inklúzia prijatie. ▪ Pozorovať deti, podporovať ich v prejavoch, ktoré vedú k asertívnemu správaniu, vzájomnej tolerancii, rešpektu a následne k prijatiu v láske a pokoji.
Prioritná oblasť č. 4: INTERIÉR A EXTERIÉR MATERSKEJ ŠKOLY
Prioritná oblasť č. 5: PERSONÁLNE ZABEZPEČENIE

Na plnenie stanovených cieľov je potrebná motivácia celého pedagogického kolektívu a primeraná odborná príprava. Najjednoduchšou motiváciou je dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rodine alebo v blízkom okolí (veľký vplyv má emocionálna zložka postojov). Motiváciou by však mohlo byť už samotné uvedomenie si prevládajúcich postojov v aktuálnej spoločnosti, t.j. celkové snahy smerovania spoločnosti a prirodzený nárast požiadaviek na tolerovanie (súvisí so školskou integráciou) a akceptovanie (súvisí s inkluzívnou edukáciou) inakosti/rozdielnosti prijímaných detí z okolia a snaha o efektívnu realizáciu inkluzívnej edukácie.

Školská integrácia/inkluzívna edukácia a profesijný rozvoj učiteľa/-ky

Jednou z možných príčin nízkej miery inklúzie v materskej škole je nepripravenosť učiteľov/-liek na praktickú realizáciu školskej integrácie/inkluzívnej edukácie detí (zámerne neuvádzame detí so ŠVVP, pretože v súvislosti s realizáciou inkluzívnej edukácie nejde iba o deti so ŠVVP). Riešenie vidíme v profesijnom rozvoji učiteľa/-ky s dôrazom na posilnenie profesijných štandardov, ktoré boli vydané Pokynom ministra č. 39/2017. Práve v rámci profesijných štandardov je vytvorený dostatočný priestor na to, aby učiteľia/-ky materských škôl dokázali vytvárať podmienky pre školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu.

V súlade so štruktúrou profesijných štandardov je možné identifikovať vzdelávacie potreby učiteľa/-ky. Prehodnotiť, do akej miery má učiteľ/-ka postačujúce odborné **vedomosti** súvisiace so zavádzaním školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v podmienkach materskej školy a ktoré z bežne používaných **spôsobilostí** je možné využiť pri práci s odlišnosťou/inakosťou detí. Či dokáže učiteľ/-ka aktívne vyhľadávať stratégie súvisiace s pedagogickou diagnostikou, riadením výchovno-vzde-

lávacieho procesu a následne si napláňovať sebarozvoj. V žiadnom prípade nesmie ísť o prekročenie pedagogických kompetencií učiteľa/-ky. V odôvodnených prípadoch je potrebné nadviazať efektívnu spoluprácu s rodinou a odborníkmi.

V nasledujúcich riadkoch poukážeme na možné prepojenie profesijného rozvoja učiteľa/-ky s vyššie formulovanými cieľmi školy (uvedenými v tab. 1 a 2). V rámci prípravy učiteľa/-ky na realizáciu školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v materskej škole uvádzame niektoré štandardy, ktoré možno aplikovať pri identifikácii vzdelávacích potrieb. Na možnosť porovnať gradácie požiadaviek v rámci kariérneho stupňa sme vybrali štandardy pre učiteľa/-ky s druhým stupňom vysokoškolského vzdelania (pre učiteľa/-ky materskej školy je rešpektovaným požadovaným vzdelaním aj úplné stredné odborné vzdelanie a vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa.)

V tabuľke 3 sú uvedené profesijné štandardy, ktoré sa týkajú oblasti Dieťa. Na základe primeraných odborných vedomostí v oblasti vývinovej psychológie učiteľka dokáže vhodnými diagnostickými nástrojmi identifikovať individuálne potreby detí v rámci všetkých troch kompetencií, ale najvýraznejšie práve v procese učenia sa. Všíma si prejavy dieťaťa, ktoré nie sú štandardné a hľadá prepojenie medzi vývinovými normami, prípadne vplyvom socio-kultúrneho prostredia. Svoje

Tab. 3 Oblasť 1. Dieťa

Kompetencia: 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa	
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby detí (deti s a bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb)
Preukázanie kompetencií samostatný učiteľ	<p>Posudzuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ individuálne výchovno-vzdelávacie potreby detí v sociálnej skupine, triede s využitím základných metód pedagogickej diagnostiky; ▪ <i>interpretuje</i> výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery pre výchovno-vzdelávaciu činnosť.
Preukázanie kompetencií učiteľ MŠ s prvou atestáciou	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>identifikuje</i> príčiny problémov a prekážok v učení sa dieťaťa s využitím vhodných metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky (napr. rozhovor a dotazník pre zákonného zástupcu dieťaťa, pozorovanie dieťaťa)
Preukázanie kompetencií učiteľ MŠ s druhou atestáciou	<p>Na úrovni školy:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>analyzuje</i> zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti identifikácie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa detí; ▪ <i>tvorí nástroje</i> pedagogickej diagnostiky (pozorovací hárok, škála, didaktický test a pod.) a overuje ich účinnosť; ▪ <i>poskytuje pomoc a poradenstvo</i> pedagogickým zamestnancom v pedagogickej diagnostike psychologických a sociálnych faktorov učenia sa detí.

Tab. 4 Oblasť 2. Výchovno-vzdelávacia činnosť

Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať výchovno-vzdelávacia činnosť	
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"> vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávaci program pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s poradenskými zariadeniami
Preukázanie kompetencií samostatný učiteľ	<ul style="list-style-type: none"> spolupracuje s odborníkmi pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
Preukázanie kompetencií učiteľ MŠ s prvou atestáciou	<ul style="list-style-type: none"> zaraďuje do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti <i>vlastné projekty na riešenie problémov</i> v učení sa detí a na rozvoj nadania a kompenzáciu znevýhodnenia detí
Preukázanie kompetencií učiteľ MŠ s druhou atestáciou	<ul style="list-style-type: none"> vytvára projekty na rozvoj kompetencií detí, spolupracuje s partnermi školy a školskou komunitou poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom v tvorbe plánu výchovno-vzdelávacej činnosti a v tvorbe výchovno-vzdelávacích projektov navrhne systémové riešenia týkajúce sa plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti

zistenia následne aplikuje do všetkých činností v materskej škole.

V tabuľke 4 a 5 sú uvedené kompetencie učiteľky súvisiace s plánovaním a realizáciou výchovno-vzdelávacej činnosti. V rámci oboch kompetencií učiteľ/-ka rešpektuje diagnostické zistenia, plánuje a využíva primerané didaktické prostriedky v záujme efektívnej realizácie školskej integrácie/inkluzívnej edukácie. Súčasťou činnosti učiteľky v rámci školskej integrácie/inkluzívnej edukácie je aj hodnotenie priebehu a výsledkov učenia sa dieťaťa a aj hodnotenie seba. Na základe sebareflexie učiteľa/-ky v kontexte profesijných štandardov je možné plánovať vlastný profesijný rozvoj. Voľba metódy profesijného rozvoja je podmienená zistením, či treba posilniť vedomosti, alebo zručnosti učiteľa/-ky a tiež, či ide o individuálnu alebo kolektívnu potrebu. Medzi najčastejšie využívané metódy v materskej škole patria štúdium odbornej literatúry a účasť na vzdelávacích podujatiach. Do osobných plánov možno zaradiť aj iné metódy, napr. poradenstvo, komentované hodiny, vzájomné pozorovanie výučby, metodické dni, videozáznamy učiteľovej činnosti, diskusné skupiny. Ich voľba poskytuje priestor na činnosť metodického združenia, alebo na tvorbu rozvojového portfólia učiteľa/-ky.

Zavádzanie školskej integrácie/inkluzívnej edukácie je náročný proces, podmienený množstvom faktorov. Aj z toho dôvodu sa aktuálne stretávame s kritikou súvisiacou hlavne s neúmerným množstvom požiadaviek na učiteľa/-ku, nízkou mierou odbornej pomoci, či vyba-

vením škôl. Mnohé kritické vyjadrenia sú objektívne, ale nemali by sme sa uspokojiť len s pomenovaním problémov, tým nezastavíme narastajúce potreby spoločnosti. Položme si radšej otázku: Čo by bolo v našich silách vo pred premyslieť a pripraviť, aby mali všetky „naše“ deti v materskej škole reálne šance na prijatie a adekvátny osobnostný rozvoj i prípravu do školy.

Pozn.

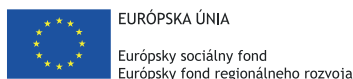
(1) Dohovor o právach ľudí s postihnutím Organizáciou spojených národov v New Yorku je pomerne široko koncipovaný a možno ho považovať za dôležitý právny nástroj zamedzujúci diskrimináciu osôb s postihnutím, narušením, ohrozením vo všetkých oblastiach a míľnik v riešení politických otázok týkajúcich sa inklúzie. Preambula Dohovoru OSN (Zbierka zákonov č. 317/2010, s. 1166) v písmene d) pripomína „Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach, Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie, Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien, Dohovor proti mučeniu a inému krutému, neľudskému alebo ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestaniu, Dohovor o právach dieťaťa a Medzinárodný dohovor o ochrane práv všetkých migrujúcich pracovníkov a členov ich rodín“

Tab. 5 Oblasť 2. Výchovno-vzdelávacia činnosť

Kompetencia: 2.3 Realizovať výchovno-vzdelávacia činnosť	
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"> realizovať účinnú stratégiu edukácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
Preukázanie kompetencií samostatný učiteľ	<ul style="list-style-type: none"> v súlade s cieľmi a obsahom <i>diferencuje zadania</i> pre deti a uplatňuje vhodné stratégie podporujúce hrové záujmy a učenie sa detí, vrátane detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; <i>prispôsobuje</i> učebné materiály úrovni a charakteru špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí.
Preukázanie kompetencií učiteľ MŠ s prvou atestáciou	<ul style="list-style-type: none"> <i>realizuje vhodné výchovné a vzdelávacie stratégie</i> na elimináciu problémov a prekážok v učení a správaní sa detí; v súlade s edukačnými cieľmi, obsahom a výsledkami pedagogickej diagnostiky detí <i>vytvára diferencované zadania, overuje a zavádza nové metódy a formy podporujúce hrové záujmy a učenie sa detí</i> v triede, vrátane detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
Preukázanie kompetencií učiteľ MŠ s druhou atestáciou	<ul style="list-style-type: none"> vykonáva <i>prieskumno-analytickú činnosť, interpretuje zistenia a navrhuje systémové riešenia</i> v oblasti realizácie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole; <i>poskytuje pomoc a poradenstvo</i> pedagogickým zamestnancom pri realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti a voľbe účinných výchovných a vzdelávacích stratégií.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BALÁŽOVÁ, J. 2012. Inkluzívna škola – škola budúcnosti 1. In: *Efeta*. Roč. 22, č. 4. ISSN 1335-1397.
KOVÁČOVÁ, B., 2010. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica liturgica. ISBN 978-80-970418-0-9.



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

LECHTA, V. a J. BALÁŽOVÁ, 2011. Dohovor OSN z roku 2006 a Slovenská republika. In: *Efeta*. Roč. 21, č. 3. ISSN 1335-1397.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení [online]. [cit. 2020-11-19]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skola-skolskych-zariadeni/>.

Zákon č. 209/2019 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony [online]. [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/20210101.html>

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2020-11-22]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Summary: The article deals with school integration and inclusive education from a legislative point of view in connection with kindergarten. Possibilities of incorporating goals related to school integration / inclusive education into the concept of kindergarten development are introduced and possibilities of professional development of a teacher are presented with an emphasis on strengthening professional standards in the discussed area.

NÁVRH AKTIVÍT NA ZVÝŠENIE MIERY ŠŤASTIA ŽIAKOV 2. STUPŇA ŽŠ

Nikola Kallová, Ústav výskumu sociálnej komunikácie, SAV, Bratislava

Anotácia: Príspevok obsahuje metodickú príručku, ktorá bola vytvorená v reakcii na absenciu metodických materiálov voľne prístupných školám a učiteľom v téme intervencií na zvyšovanie miery šťastia žiakov. Súčasťou príručky sú v zahraničí overené aktivity a metódy prispôbené domácemu prostrediu a inovovanému štátnemu vzdelávaciemu programu. Doplnená je aj o inštrukcie pre žiakov, vysvetlivky, praktické návody a popis súladu so štandardmi ŠVP. Je použiteľná ako metodický materiál pre školy a učiteľov, ktorý pokrýva veľkú časť predpísaného kurikula etickej výchovy nekonvenčne a interaktívne, pričom smeruje k zvyšovaniu miery šťastia žiakov.

Kľúčové slová: šťastie, vďačnosť, silné stránky, optimistické myslenie, nádej.

Úvod

Výskum problematiky vzťahu medzi šťastím a školením sa v slovensko-českom odbornom diskurze nachádza na periférii, o chýbajúcej implementácii šťastia v školských dokumentoch a školskej praxi nehovoriac. Naproti tomu vo svete, najmä v anglosaskom prostredí, sa téma vzťahu šťastia a edukácie podrobuje o poznanie živšiemu záujmu už zhruba dve dekády. Za príčinu vzniku pozornosti o tento vzťah v globálnom meradle v rámci súčasného humanitno-sociálneho výskumu možno označiť vznik pozitívnej psychológie (Ng 2017). Hoci pozitívna psychológia v súčasnosti čelí rovnako ako priazni, tak aj značnej kritike (napr. Davies 2015), nemožno poprieť, že jej zásluhou vznikajú mnohé intervencie, ktoré sa stávajú preukázanými vo funkcii efektívnej pomôcky nad rámec iných konvenčných nástrojov klinickej psychológie. V nadväznosti na hnutie pozitívnych psychológov bolo začaté testovanie a uplatňovanie poznatkov, teórií a intervencií v školstve. Vedecká oblasť, ktorá na odbor pozitívnej psychológie reaguje svojím príspevkom, týkajúcim sa praxe zvyšovania miery pozitívnych psychologických fenoménov – aplikovaná pozitívna psychológia, má presahu aj v školstve – hovoríme tak o pozitívnej edukácii (Lomas, Hefferon & Ivztan 2015, s. 1347). Okrem toho, že šťastie školopovinných detí je individuálnou aj spoločenskou hodnotou, pestovaním šťastia v škole sa zvyšuje kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu a výsledkov žiakov, konkrétne akademického výkonu (Foglová 2018; Quinn, Duckworth 2007; López-Pérez, Fernández-Castilla 2018; OECD, 2017a; 2017b; 2017c), schopnosti učenia sa a kognície (Fredrickson 2001, s. 218) aj mimointelektuálnych zručností a vlastností žiakov (Noddings 2005; Bao, Lyubomirsky 2013, s. 119). Téma implementácie šťastia

podporujúcich praktík na podklade národných kurikulárnych a metodických dokumentov je preto potrebné sa venovať, čoho zámerom je predložená metodická príručka. Cieľom tohto príspevku (metodickej príručky) je sprostredkovať školám a facilitátorom postup, akým je možné zvýšiť mieru šťastia žiakov prostredníctvom návodu na priebeh diskusií, metód a aktivít. Príručka bola vytvorená podľa vzoru zahraničných štúdií testujúcich účinnosť intervencií pozitívnej psychológie v zvyšovaní miery šťastia a príbuzných fenoménov u žiakov (Suldo, Savage, Mercer 2014; Shoshani, Steinmetz 2014) a bola prispôbená domácemu prostrediu a kultúre tunajších škôl. Intervencia, ktorá je predmetom príručky, syntetizuje a tematicky nadväzuje na mnohé preukázateľne efektívne intervencie pozitívnej psychológie, ako využívanie silných stránok jedinca, optimistické myslenie, vďačnosť, láskavé skutky či orientácia na cieľ, ktoré boli prispôbené vývinovému štádiu adolescencie.

Časové a priestorové vymedzenie

Na účel aplikovania intervencie je možné zo strany školy zvoliť viaceré postupy – využitím disponibilných hodín; využitím hodín etickej výchovy piateho až deviateho ročníka základných škôl; prípadne ju možno uskutočniť mimo vyučovacích hodín (napríklad počas triednických hodín, ŠKD či záujmových krúžkov). Intervencia prebieha v trvaní desiatich týždňov s odstupom jedného týždňa, teda desaťkrát ľubovoľný deň a čas dňa v týždni. Jednotlivé stretnutia sú v rozsahu 45 až 55 minút (podľa uváženia facilitátora, učebného plánu, prípadne učebných osnov školy) a prebiehajú v čo najmenších skupinách tak, aby získali dostatočný priestor všetci žiaci (v počte do 10 žiakov). Intervencia sa uskutočňuje v ľubovoľných pries-

toroch budovy školy, ktoré disponujú stolom a stoličkou pre každého žiaka.

Pomôcky: zošit linajkový; jedno elektronické zariadenie na žiaka (mobilný telefón/tablet/počítač) s pripojením na internet

Odporúčania: Etická výchova je odporúčanou voľbou pre časové zaradenie intervencie, pretože takáto intervencia pokrýva niekoľko cieľov ŠVP tohto povinne voliteľného predmetu („Žiaci nadobudnú spôsobilosť na pochopenie a rešpektovanie najvyššej hodnoty, ktorou je život človeka a všetko, čo vedie k jeho rozvoju... naučia sa kriticky myslieť, kultivovane diskutovať a akceptovať názory iných... zdôvodnia dôležitosť stanovenia si životných cieľov, etických hodnôt a zachovávaní spoločensky uznávaných noriem“ (ŠPÚ 2015, s. 3)). Popis jednotlivých stretnutí zahŕňa preto aj pomenovanie vzdelávacích štandardov, ktoré pre etickú výchovu plní. Odporúča sa tiež kombinovať prostredie triedy s priestormi vonkajšieho areálu školy alebo s priestormi, ktoré zabezpečia uvoľnené, komfortné a bezpečné umiestnenie žiakov (ako priestory usporiadané pre polohu ležmo či sedenie na zemi).

Personálne zabezpečenie: Intervencia prebieha pod vedením učiteľa, vychovávateľa či školského psychológa za prípadnej asistencie odborníkov z oblasti psychológie či pedagogiky vrátane doktorandov. Odporúča sa školenie facilitátora intervencie, nakoľko je potrebné, aby bol oboznámený s niekoľkými tematickými okruhmi príslušnej odbornej literatúry. Školenie môže byť zabezpečené odborníkmi z oblasti psychológie a pedagogiky, alternatívnou voľbou je samoštúdium facilitátora.

Priebeh aktivít, diskusií a metódy

Úvod

Cieľom úvodného stretnutia je zabezpečenie ústretovej atmosféry u žiakov, ktorí v závere stretnutia vnímajú prepojenie abstraktného pojmu s ich každodenným prostredím a činnosťami aj tým, ako im ktoré z nich napomáhajú stávať sa šťastnejšími (na základe odbornej literatúry). Využívané môžu byť úryvky z kníh či krátke videá, pri ktorých sa žiaci zdokonaľujú v identifikácii šťastia a toho, čo k nemu ľudia potrebujú.

Facilitátor iniciuje diskusiu o tom, čo znamená byť šťastným a prečo je šťastie dôležité, aj o význame nadchádzajúcej intervencie.

Pokiaľ sa intervencia koná počas hodín etickej výchovy, prvé stretnutie prispieva k napĺňaniu výkonových štandardov tematického celku „identifikácia a vyjadrovanie citov“, ktoré sú: „pomenovať city zodpovedajúce prežívaniu pohody a nepohody, uviesť príklady vplyvu citov na zdravie človeka“ (ŠPÚ 2015, s. 6) ale aj k napĺňaniu obsahových štandardov (život a zdravie ako hodnota; starostlivosť o zdravie, psychohygienu) realizovaných v téme „život, telesné a duševné zdravie ako etická hodnota“ (s. 12).

Vďačnosť

Cieľom druhého stretnutia je zmapovať stav vďačnosti medzi žiakmi, nájsť význam vďačnosti a jej prepojenie so šťastím (na podklade odbornej literatúry). Cieľom je naučiť sa metódu využívania vďačnosti pri interpretácii uplynulých udalostí.

Facilitátor iniciuje diskusiu o stave vďačnosti medzi žiakmi, zisťuje jej mieru a vysvetlí jej význam. Vysvetlí žiakom tiež metódu denníka vďačnosti, ktorý im následne zadá ako domácu úlohu (na základe inštrukcií k denníku vďačnosti), ktorej sa majú venovať nasledujúci týždeň na každodennej báze a potom do skončenia trvania intervencie už len na týždennej báze. Denník spoločne zavedú a za prvý deň ho vypracujú na stretnutí.

Toto stretnutie spolu so stretnutím nasledujúcim po ňom pokrýva všetky výkonové štandardy určené ŠVP pre etickú výchovu v tematickom celku „poznávanie a pozitívne hodnotenie druhých“, a to: „zdôvodniť potrebu poznania pre pozitívne hodnotenie iných, vyjadriť formy a príklady pozitívneho hodnotenia iných, napísať list osobe, v ktorom vyjadri obdiv a poďakovanie, vyjadriť pochvalu“ (ŠPÚ 2015, s. 5).

Inštrukcie k denníku vďačnosti: *Spomeňte si na 5 vecí, ľudí či udalostí, za ktoré/ých ste vďační, a zaznačte si ich do zošita. Robte tak každý deň. Vždy si do takto vytvoreného denníka zapíšte 5 nových skutočností, za ktoré vďačíte. Snažte sa, aby sa tieto udalosti, ľudia, talenty či čokoľvek, čo sa vám zdá ako hodné vďaky, v denníku neopakovali, a aby ste každý deň prišli s nápadmi, ktoré ste v denníku ešte neuviedli. Veci, ktoré si zapíšete, môžu byť veľké a dôležité, ale môžu sa na prvý pohľad javiť aj ako nepodstatné maličkosti – o to lepšie je, ak si na ne spomeniete a oceníte ich význam.*

Vďačnosť II

Cieľom tretieho stretnutia je zistiť, ako hodnotia žiaci svoje skúsenosti s denníkmi vďačnosti, docieľiť, aby dokázali prepojiť tému vďačnosti s pozitívnymi pocitmi a boli schopní inkorporovať akt – prejav vďaky.

Facilitátor vyzve žiakov k vyjadreniu postojov a pocitov z tvorby denníka vďačnosti a predstaví metódu listu vďačnosti, ktorí žiaci napíšu a (osobne) odovzdajú osobe, ktorej sú vďační. Facilitátor je nápomocný pri premýšľaní o výbere konkrétnej osoby u každého zo žiakov aj pri písaní listu v rozsahu jedného hárku. (Pokračuje domáca úloha z predchádzajúceho týždňa – vypracovávanie denníka vďačnosti na týždennej báze.)

Inštrukcie k listu vďačnosti: *Spomeňte si teraz na jednu osobu, ktorej ste za niečo vďační, ale doteraz ste jej za to dostatočne nepoďakovali. V odrážkach si do zošita podrobne zaznačte, čím vás táto osoba potešila, ako vám pomohla a aké máte dôvody byť jej vďační. Zo zošita následne vyjmite dvojhárok zo stredy väzby, bude vám slúžiť na písanie listu osobe, ktorú máte na mysli. List budete písať na dvojhárok pomocou zoznamu, ktorý ste si pripravili. Napíšte list v rozsahu aspoň jednej strany (A5)*



EURÓPSKA ÚNIA
Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

a v priebehu nasledujúceho týždňa list tejto osobe osobne odovzdajte alebo prečítajte. Pokiaľ je osoba zďaleka alebo sa s ňou nemôžete osobne stretnúť z iného dôvodu, list odošlite poštou či e-mailom.

Láskavé skutky

Cieľom štvrtého stretnutia je, aby žiaci dokázali diskutovať na tému láskavosť a jej dopad na šťastie (na základe odbornej literatúry). Zámerom je zmapovať frekvenciu doterajších láskavých skutkov u žiakov a naučiť sa metódu využívania láskavosti na ustanovenie pozitívnej interpretácie súčasných udalostí. Stretnutie môže byť aj príležitosťou na oboznámenie sa s projektom Detský čin roka, v ktorom žiaci môžu nájsť inšpiráciu.

Facilitátor vyzve žiakov na spätnú väzbu o skúsenosti a pocitoch vyplývajúcich z odovzdania listu vďačnosti a návštevy osoby, ktorej bol list odovzdaný. Prediskutuje so skupinou problematiku láskavosti ako cnosti, ktorá sa spája so šťastím. Dopytuje sa na mieru láskavých skutkov medzi žiakmi a na základe inštrukcií predstaví metódu láskavých skutkov, ktoré budú domácou úlohou na nasledujúce dva týždne. (Pokračuje aj domáca úloha z predchádzajúcich týždňov – vypracovávanie denníka vďačnosti na týždennej báze.)

Odporúčaný priebeh tohto stretnutia vyhovuje požiadavkám ŠVP etickej výchovy tematického celku „prosociálne správanie“, jeho výkonovému (prejaviť konkrétnu pomoc spolužiakom) či obsahovému štandardu (prosociálne správanie a jeho druhy: pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca; fyzická a psychická pomoc), ale aj ďalším štandardom týkajúcim sa prosociálnych hodnôt a správania (ŠPÚ 2015).

Inštrukcie k láskavým skutkom: Zamyslite sa, čím by ste mohli potešiť iných na úkor svojho voľného času a záujmov. Stanovte si a do zošita zapíšte päť vecí, ktorými môžete niekomu spraviť radosť – či už sú to domáce práce (umývanie riadu, venčenie psa), pomoc s domácimi úlohami alebo úplne iné dobré skutky. Vyberte si jeden deň v týždni, keď týchto päť láskavých skutkov uskutočnite a zopakujte to s inými piatimi láskavými skutkami aj niektorý z dní počas nasledujúceho týždňa.

Silné stránky

Cieľom piateho stretnutia je, aby žiaci objavili spôsob prepojenia medzi láskavými skutkami a pozitívnymi emóciami, naučili sa pomenovať niektoré silné stránky aj cnosti a dokázali predstaviť, ako ich využívanie môže ovplyvniť šťastie (na podklade odbornej literatúry). Cieľom je tiež preskúmať percipované silné stránky žiakov a utužiť povedomie o láskavých skutkoch a ich zapájaní.

Facilitátor vedie so žiakmi diskusiu na tému láskavé skutky, ktoré uskutočnili počas uplynulého týždňa, diskutuje s nimi aj o silných charakterových stránkach a cnostiach a spolu hľadajú vlastné silné stránky. Facilitátor objasní, prečo silné charakterové stránky súvisia so šťastím. (Pokračuje aj domáca úloha z predchádzajúcich týždňov – vypracovávanie denníka vďačnosti a uskutočňovanie láska-

vých skutkov na týždennej báze.)

Toto stretnutie spolu s dvoma po ňom nasledujúcimi stretnutiami prispieva k plneniu štandardu ŠVP etickej výchovy o „poznaní a pozitívnom hodnotení seba“, ktorý v zmysle výkonového štandardu prispieva k identifikácii silných stránok žiakov. Obsahové štandardy napĺňané týmto stretnutím sú napríklad „sebapoznanie a osobnostný rozvoj“ a „rozvoj silných stránok“ (ŠPÚ 2015).

Silné stránky II

Cieľom šiesteho stretnutia je žiacka schopnosť identifikovať silné charakterové stránky každého zo žiakov aj nové spôsoby ich využitia, a to pomocou podrobného plánu, ktorý sa naučia vytvoriť.

Facilitátor vedie so žiakmi diskusiu na tému konania láskavých skutkov a následne asistuje pri identifikácii ich silných stránok prostredníctvom online dotazníka. Pre žiakov aktívne ovládajúcich anglický jazyk je dostupná cudzojazyčná pôvodná verzia dotazníka: „The VIA character strengths survey – youth“ (Via Institute on Character 2021), kde je dostupná aj verzia v českom jazyku. Dotazník je vhodný pre deti a mladých vo veku od 10 do 17 rokov. Inou cestou je zisťovanie silných stránok prostredníctvom portálu: „Silné stránky“ Test talentov a silných stránok detí (OZ Myslenie prvej ligy 2014-2020) či (v prípade, že škola nemá pre potreby intervencie k dispozícii elektronické zariadenia s pripojením na internet) výzva žiakov na vzájomné hľadanie silných stránok spolužiakov pod vedením facilitátora, ktorý žiakov dobre pozná a vie pomôcť k ich objektívnejšej identifikácii. Facilitátor inštruuje žiakov a je im nápomocný pri vyplňaní dotazníka prostredníctvom elektronických zariadení či skupinovej diskusie a moderuje rozhovor o výsledkoch a zisteniach žiakov. Žiakom podrobne vysvetlí a zadá domácu úlohu, ktorou je použitie jednu z identifikovaných silných stránok spôsobmi, akými ju doteraz nepoužili a naplánuje s nimi možnosti nového využitia vybranej silnej stránky pre každý deň v týždni. (Pokračuje aj domáca úloha z predchádzajúcich týždňov – vypracovávanie denníka vďačnosti na týždennej báze.)

Inštrukcie k využívaniu silných stránok: Vyberte si jednu zo silných stránok, s ktorými vás oboznámil elektronický dotazník (alebo ste sa o nich dozvedeli od ostatných) a využite túto svoju silnú stránku každý deň v týždni. Každý ďalší deň túto silnú stránku využite novým, iným spôsobom, ako kedykoľvek predtým (ak je vašou silnou stránkou napríklad zvedavosť, využite ju každý deň na objasnenie toho, čo vás zaujíma – jeden deň na zistenie, ako sa darí vašej susedke, iný deň sa zas zdvihnutím ruky nehanbite na hodine spýtať na všetko, čo vám nie je jasné, tretí deň pátrajte na internete po iných odpovediach, štvrtý zatelefonujte kamarátovi, piaty zistíte, ako sa pripravuje vaše obľúbené jedlo, šiesty deň zistíte tajomstvá rodičov či súrodencov a siedmy môžete napríklad zistiť, čo sa skrýva za záhadným príbehom známych detektívok). Je naozaj náročné vymyslieť pre silnú stránku sedem originálnych spôsobov využitia, preto vám pri zostavovaní

plánu na každý deň bude pomáhať váš učiteľ, vychovávateľ či školský psychológ, ale aj iní členovia skupiny. Podrobný plán si značte do zošita. Pokiaľ sa vám ani spolu nepodarí vymyslieť vhodný a inovatívny spôsob využitia silnej stránky na každý deň, nebojte sa niektorý zo spôsobov využiť aj dvakrát v týždni.

Silné stránky III

Cieľom siedmeho stretnutia je preskúmať skúsenosti žiakov s využívaním svojich silných charakterových stránok aj prekážky pri tejto úlohe a prepojiť ich s pozitívnymi pocitmi. Ďalšími cieľmi sú schopnosť žiakov vymyslieť nové spôsoby využitia iných silných charakterových stránok aj používať metódu vychutnávania na umocnenie pozitívnych pocitov pri ich využívaní.

Facilitátor na úvod stretnutia diskutuje so žiakmi o ich skúsenostiach s domácou úlohou, o prekážkach aj o možnostiach, ako sa im vyhnúť pri využívaní svojich ďalších silných stránok. Podobne, ako predchádzajúci týždeň, spoločne naplánujú využívanie ďalších identifikovaných silných stránok naprieč viacerými doménami (škola, kamaráti, rodina). Facilitátor predstaví žiakom koncept vychutnávania a vyzve žiakov, aby počas plnenia domácej úlohy nielen zapojili ďalšie zo skôr identifikovaných silných stránok každý deň v týždni novým spôsobom, ale aj si vychutnali túto činnosť. (Pokračuje aj domáca úloha z predchádzajúcich týždňov – vypracovávanie denníka vďačnosti na týždennej báze.)

Inštrukcie k využívaniu silných stránok II: Minulý týždeň ste si vybrali jednu zo svojich silných stránok a snažili ste sa ju využiť každý deň novým spôsobom. Teraz sa vráťte k zoznamu vašich silných stránok a vymyslíte pre zvyšné z nich spôsoby, ako ich opäť použiť každý deň novými spôsobmi. Každému z dní pripadne zapájanie jednej silnej stránky – buď bude zapojená nová silná stránka alebo typ jej využitia bude nový. Pri využívaní svojich silných stránok budete pociťovať príjemné pocity. Pokúste sa uvedomovať si ich, sústreďovať sa na ne a vychutnávať si príjemný pocit z nich – ako keď si vychutnáвате sústo po súste svojho obľúbeného jedla. Budete mať pocit, že sa činnosť a vaše prežívanie spomalilo, akoby ste sústo len pomaly prežúvali a mysleli iba na to, ako sa pri tom cítite.

Optimistické myslenie

Cieľom ôsmeho stretnutia je, aby si žiaci vybudovali prepojenie medzi využívaním svojich silných stránok, vychutnávaním a pozitívnymi pocitmi, aby tiež rozumeli pojmu optimistické myslenie, jeho miestu vo vlastnej skúsenosti aj spôsobu, akým ovplyvňuje šťastie (na základe odbornej literatúry). Žiaci v závere stretnutia dokážu využívať metódu rozvoja optimistického interpretačného štýlu. Pri osvojovaní optimistického myslenia v súvislosti s vychutnávaním môže žiakom dopomôcť riadená relaxácia či autogénny tréning, ktoré sú ľahko dostupné na internete. Facilitátor vedie so skupinou diskusiu o skúsenostiach s plnením domácej úlohy aj o vnímaní a hodnotení svojej vlastnej miery optimizmu. Predstaví im spôsoby, ako je

možné myslieť optimistickjšie, prečo je takéto myslenie hodnotné a zadá domácu úlohu – uskutočňovanie optimistického myslenia každý deň v týždni. (Pokračuje aj domáca úloha z predchádzajúcich týždňov – vypracovávanie denníka vďačnosti na týždennej báze.)

Inštrukcie k metóde optimistického interpretačného štýlu

Zamerajte sa každý deň na jednu udalosť, pozitívnu či negatívnu, a pokúste sa na ňu pozrieť z nového uhla. Pokiaľ je táto udalosť negatívna, zamyslite sa nad tým, čo z nej môžete vyťažiť, čo vás môže naučiť a kam vás môže posunúť. Pokúste sa interpretovať negatívne udalosti aj v pozitívnom svetle. Taktiež, snažte sa prehliť svoje premýšľanie o pozitívnych udalostiach tak, že sa pozastavíte nad tým, ako váš život obohacujú, a ako ovplyvňujú vašu budúcnosť. Svoje myšlienky si značte do zošita.

Nádej

Cieľom deviateho stretnutia je, aby žiaci vnímali prepojenie medzi používaním optimistického myslenia a pozitívnymi pocitmi. Žiaci tiež dokážu charakterizovať nádej ako myslenie zamerané na cieľ, chápu prepojenie so šťastím a dokážu využívať metódu využívania nádeje prostredníctvom predstavy cieľa, spôsobov jeho dosahovania a motivácie k úspechu.

V diskusii o domácej úlohe žiaci prerozprávajú svoje skúsenosti s optimistickým myslením, hovoria o miere vlastnej nádeje a o nádeji ako takej. Facilitátor ich následne inštruuje k aktivite písania o ich „najlepšej podobe budúcnosti“ a navedie žiakov k pokračovaniu v tejto aktivite počas každého dňa v týždni ako domácej úlohy. (Pokračuje aj domáca úloha z predchádzajúcich týždňov – vypracovávanie denníka vďačnosti na týždennej báze.)

Inštrukcie k aktivite písania o najlepšej podobe seba v budúcnosti: Budete písať o svojich cieľoch a to tak, že si najskôr predstavíte najlepšiu verziu seba, ktorou sa v budúcnosti môžete stať. Takú verziu seba, ktorá dosiahla všetky vami stanovené ciele. Podrobne do zošita zapíšte, aké ciele táto vaša najlepšia verzia z budúcnosti dosiahla, ako presne sa jej tieto ciele podarilo dosiahnuť a opakujte túto činnosť aj všetky nasledujúce dni v týždni ako formu domácej úlohy, keď každý deň pridáte jeden ďalší cieľ a spôsoby jeho dosahovania.

Záver intervencie

Cieľom posledného stretnutia je prepojiť u žiakov myslenie zamerané na cieľ s pozitívnymi pocitmi a zopakovať si, ako možno zvyšovať mieru šťastia aj prostredníctvom rekapitulácie aktivít a domácich úloh na zvyšovanie miery šťastia. Žiaci sa spomínajú na aktivity, ktoré spoločne realizovali a listujú v zošite, aby si ich osviežili. Cieľom je povzbudiť žiakov v ich spätnej väzbe na intervenciu, konkrétne na aktivity, ktoré považovali za najlepšie na zvyšovanie miery šťastia a aktivity, v ktorých by chceli pokračovať aj po skončení intervencie.

Posledné stretnutie prebieha formou diskusie o domácej úlohe, rekapituláciou spôsobov, ako je možné sa zámer-

ne stať šťastnejšími a ako k tomu napomáhajú aktivity posledných týždňov. Facilitátor sa pýta na pocity žiakov ohľadom každej z aktivít a na ich osobný prínos (*Spomínate si na aktivitu, ktorá vás počas našich stretnutí najviac oslovila? Cítili ste sa pri tejto aktivite šťastnejší? Čo by ste, naopak, vytkli našim stretnutiam? Máte návrhy na ich zlepšenie?*).

Vzhľadom na povahu aktivít tejto intervencie jej priebeh prispieva k plneniu štandardov ŠPV etickej výchovy („zdôvodniť dôležitosť počúvania pri efektívnej komunikácii, vymedziť zásady dialógu, uviesť príklad vyjadrenia a spôsob prijatia komplimentu“), a to tematického celku „prehlbovanie komunikačných spôsobilostí“ (ŠPÚ 2015, s. 14).

Diskusia a záver

Okrem toho, že šťastie žiakov vedie ku kvalitnejšiemu a efektívnejšiemu vzdelávaniu a výchove, šťastie v živote po skončení školskej dochádzky je determinované šťastím počas procesu školovania. Potvrďuje to aj výskum Meredith O'Connor a kolektívu (2017), ktorí verifikujú svoju hypotézu o tom, že pozitívne mentálne zdravie alebo šťastie adolescentov indikuje zdravé tranzície počas

dospelosti, najmä čo sa týka kariérneho úspechu, občianskej zodpovednosti a dobročinnosti v ďalšej dekáde ich života. Nie je to ale len úroveň šťastia žiaka v procese školovania, čo tvorí bázu šťastia absolventa, ale tiež nadobúdané kompetencie vo viacerých oblastiach, ktoré mu neskôr môžu slúžiť ako „kompetencie na dosahovanie šťastia“. Tieto skutočnosti predstavujú dobré dôvody na usilovanie o mentálne prosperovanie edukantov, k čomu preukázateľne prispievajú aj intervencie pozitívnej psychológie, aktivity ktorej tvoria predloženú príručku.

Nedostatkom návrhu príručky pre facilitátorov je, že intervencia, ktorá je jej predmetom, nie je otestovaná v aktuálnej podobe v domácom prostredí škôl. Napriek tomu je ale do momentu otestovania použiteľná ako metodický materiál pre školy a učiteľov, ktorý pokrýva veľkú časť predpísaného kurikula etickej výchovy nekonvenčne a interaktívne.

Pozn.

Príspevok vznikol ako súčasť projektu APVV 18-0303 „Medzníky v tranzíciách intímnych vzťahov a kvalita života v období adolescencie a mladej dospelosti“.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAO, K. J. a S. LYUBOMIRSKY, 2013. The rewards of happiness. In: S. A. DAVID, I. BONIWELL a A. C. AYERS (Eds.). *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press. (119-133).
- DAVIES, W., 2015. *The happiness industry: How the government and big business sold us well-being*. Londýn: Verso.
- FOGLOVÁ, L., 2018. Osobná pohoda verzus výsledky vzdelávania študentov [online]. In: *i-psychologia.sk*. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.i-psychologia.sk/view-4250.php>
- FREDRICKSON, B. L., 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. In: *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- LOMAS, T., K. HEFFERON a I. IVTZAN, 2015. The LIFE model: A meta-theoretical conceptualmap for applied positive psychology. In: *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1347-1364.
- LÓPEZ-PÉREZ, B. a B. FERNÁNDEZ-CASTILLA, 2018. Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. In: *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1811-1830.
- NG, W., 2017. Extending traditional psychological disciplines to positive psychology: A view from subjective well-being. In: *Journal of Happiness Studies*, 18, 1553-1571.
- NODDINGS, N., 2005. What does it mean to educate the whole child. In: *Educational leadership*, 63(1), 8-13.
- OZ Myslenie prvej ligy. (2014-2020). *Test talentov a silných stránok detí* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://silnestranky.sk/silne-stranky-deti/>
- OECD. (2017a). *How's life? 2017 Measuring well-being* [online]. Paris: OECD. [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2017_how_life-2017-en
- OECD. (2017b). *PISA 2015 Assessment and analytical framework* [online]. Paris: OECD [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en
- OECD. (2017c). *PISA 2015 results (Vol 3) Student's well-being* [online]. [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1601390858&id=id&accname=guest&checksum=F55AC5B83FF0BCA4370B2AB473F40348>
- O'CONNOR, M. et al., 2017. Does positive mental health in adolescence longitudinally predict healthy transitions in young adulthood?. In: *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 177-198.
- QUINN, P. D. a A. L. DUCKWORTH, 2007. Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality. In: *The Annual Meeting of the American Psychological Society*.
- SHOSHANI, A. a S. STEINMETZ, 2014. Positive psychology at school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. In: *Journal of Happiness Studies*, 14, 1069-1083.
- SULDO, S. M., J. A. SAVAGE a S. H. MERCER, 2014. Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. In: *Journal of Happiness Studies*, 15, 19-42.
- ŠPÚ, 2015. *Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
- VIA INSTITUTE ON CHARACTER, 2021. *The VIA character strengths survey* [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://www.viacharacter.org/survey/account/register#youth>

Summary: *The article contains a methodical manual, which was created in response to the absence of methodical materials freely available to schools and teachers in the topic of interventions to increase the happiness of students. The text includes activities and methods proven abroad adapted to the local environment and the innovated State Education Programme. It is also supplemented with instructions for students, explanations, practical guides and a description of compliance with SEP standards. It can be used as a methodical material for schools and teachers, which covers a large part of the prescribed curriculum of ethics unconventionally and interactively, while aiming at increasing the degree of happiness of students.*

ROZVOJ SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY

Marcel Kurty, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

Anotácia: Úspešná spolupráca školy a rodiny zo sociálne znevýhodneného prostredia si vyžaduje nielen zvládnutie vedomostí, ale hlavne poznanie rodiny a žiaka z rómskej (marginalizovanej) komunity. Dôležitú úlohu v procese edukácie a socializácie v súčasnosti zohráva efektívna spolupráca školy (učiteľa) s rodičmi žiakov a komunitou. Osloviť chceme predovšetkým pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, ktorí sa vo svojej práci potykajú s ťažkosťami v oblasti spolupráce školy a rodiny z rómskej komunity. Ponúkame návrh ako zefektívniť spoluprácu školy a rodiny na základe tvorivých skúseností pedagógov z praxe, ako aj vlastných skúseností.

Kľúčové slová: špecifiká rodiny z rómskej komunity, žiak z rómskej komunity, edukácia, profesijné kompetencie učiteľa, predsudky.

Kľúčový vplyv na existenciu každého človeka má edukácia, pretože významne ovplyvňuje kvalitu jeho života. Je podmienkou rozvoja ľudského spoločenstva, ale aj nevyhnutným predpokladom osobnostného rastu človeka pripravujúceho sa na vlastný život a na začlenenie sa do spoločnosti. O to viac to platí pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, lebo väčšina z nich nedeceňuje význam vzdelania pre svoj život. Je nutné zdôrazniť, že rodina je významným činiteľom ovplyvňujúcim celý ďalší život dieťaťa. Tu získava základné životné skúsenosti, je preň bezpečným útočiskom a vzorom v správaní sa k ostatným ľuďom. Ak rodina nepovažuje vzdelávanie za dôležité, nepovažuje ho za dôležité ani dieťa. Nemôžeme preto očakávať od žiaka z rómskej komunity, že príde samé na to, aké je dôležité chodiť do školy a učiť sa. Je už len na pedagógoch uvedomiť si, že cesta k úspešnej edukácii týchto žiakov vedie cez ich rodinu. Podľa nás je preto dôležité dostať do školy rodičov, starých rodičov a blízku komunitu, ukázať im, ako sa učia a čo dokážu ich deti, zaujať ich, alebo aktívne zapojiť do činnosti v škole. V nasledujúcom texte používame pojmy rómsky žiak, rómska rodina, ktoré nemodifikujeme, ale uvádzame podľa autorov.

Špecifiká rodiny z marginalizovaných rómskych komunít

Odlíšna kultúra rómskej menšiny a celkový spôsob života Rómov zvyšuje mieru ich spoločenského odmietania majoritnou populáciou. Sociálny život mnohých z nich riadi vnútorné zvykové právo a sociálne normy tradičných rómskych komunít, ktoré v niektorých oblastiach života interferujú s normami majoritnej spoločnosti. U majoritnej populácie prevláda názor, že značná časť Rómov sa nechce alebo nevie adaptovať na spoločenské normy a je už rezistentná na sústavné snahy majority „integrovat“ ich do spoločnosti. Vzhľadom na to, že odlišnosť tejto minority ostatní obyvatelia vnímajú negatívne, vzniká medzi týmito skupinami sociálny dištanc (Vašečka 2000). V súčasnom období, keď sa od základu mení životná úroveň a spôsob života spoločnosti, keď črty nového spoločenského poriadku prenikajú do všetkých oblastí, stojí pred nami úloha pomôcť prekonať historicky podmienenú zaostalosť časti rómskeho obyvateľstva. Dlhoročná spoločenská izolácia bola u Rómov príčinou vzniku zvláštnych črt a návykov, ako aj špecifického spôsobu života (Geceľovský 1992).

Aj keď Rómovia žijú na území Slovenska už od začiatku 14. storočia, sú pre väčšinu majoritného obyvateľstva stále nepoznaní. Väčšine je cudzí spôsob ich života, rodové tradície, spôsob myslenia a vnímanie sveta. Rómovia sú majoritou vnímaní ako celok negatívne, najmä pre nevhodné správanie, nedostatočné hygienické návyky,

životosprávu, hodnotovú orientáciu aj pre svoju hlučnosť, agresivitu a asociálne správanie časti tejto minority (cca 40 %), ktorá je najviac viditeľná. Negatívne postoje často bránia hlbšiemu pochopeniu rómskych špecifik. Rómovia boli vždy odlišní od majority, často mali nízke sociálne postavenie, čo platí vo veľkej miere aj dnes. Kultúrnejšia a vzdelanejšia skupina Rómov majorite vôbec neprekáža, a preto o nej ani neuvažuje v intenciách „inakosti“ (Horňák 2005).

Pre Róma je rodina základom jeho existencie. Hoci im kočovanie v minulosti dovoľovalo byť nezávislými na spoločnosti, vo vnútri rodiny boli na sebe nesmierne závislí. Tradícia, ktorá im kedysi umožnila prežiť, ich však dnes spúšťa. V živote Rómov mala rodina vždy veľmi veľký význam. „Zle je tomu, kto je chudobný, ešte horšie tomu, kto je sám - Oda dženo mardo, so ačhíla a čoro, oda mekgoreder, so hino korkoro,“ hovorí sa v starom rómskom prísloví. Deti pre nich znamenali šťastie, boli pre nich najväčším bohatstvom. Hovorievali: „Nane čhave, nane bacht!“ V slovenskom preklade toto príslovie znamená, že bez detí nie je šťastie (Tkáčová 2002, s. 33 – 36).

Spôsob výchovy a jeho vplyv na výchovno-vzdelávací proces

Kultúrne prostredie ovplyvňuje človeka výrazným spôsobom a zabezpečuje tak spoločenskú stabilitu a kultúrnu kontinuitu. V individuálnom vývine to znamená ovplyvňovanie prostredníctvom rodiny, ale aj iných socializačných činiteľov v procese celoživotnej socializácie, ktorej cieľom je začlenenie jednotlivca do spoločnosti (etnika, kultúry), ktorej je členom. Časté školské zlyhávanie nepramení z primárnej mentálnej insuficiencie žiakov, ale z jednoduchého faktu, že tieto deti nemajú osvojené mnohé sociálne a pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutným predpokladom na úspešné zaškolenie, napr. základné všeobecné vedomosti a zručnosti, jazykové spôsobilosti a slovnú zásobu, skúsenosti s grafickým prejavom, základné hygienické návyky a pod. (Hvozdovič 2002).

To, koľko detí je v rodine, aká je ich veková štruktúra, ich závislosť alebo dosiahnutá nezávislosť, poznamenáva rodinu zásadným spôsobom v jej základných funkciách, resp. spôsoboch ich uplatňovania, určuje priebeh štádií životného cyklu rodiny a ovplyvňuje jej celkový spôsob života. Na výchove v rómskej rodine sa nepodieľajú len rodičia, ale aj ostatní príbuzní, ktorí žijú spoločne v domácnosti. Rómska rodina je patriarchálna. Žena má nižšie postavenie ako muž. Takisto aj synovia znamenajú pre rodičov viac ako dcéry. Žena má hlavne za úlohu rodiť, vychovávať deti a starať sa o domácnosť. Rodičia dávajú svojim deťom absolútnu voľnosť. Vo výchove rómskych

detí chýba pevná štruktúra, diferencovanosť denného programu, vymedzenie osobného teritória a osobných vecí. Dostatok slobody a minimum povinností vedie k tomu, že sa nenaučia rešpektovať normy majoritnej spoločnosti a ich správanie sa môže javiť ako poruchové. Z hľadiska rómskej rodiny sa môže zdať úplne normálne, pretože v rómskom normatívnom systéme nie je tlak na dodržiavanie mnohých obmedzení platiacich v majoritnej spoločnosti.

Spôsob výchovy vo väčšine rómskych rodín je však až natoľko odlišný od spôsobu výchovy v majoritnej spoločnosti, že nová situácia, akou je pre rómske deti vstup do materskej školy, môže u nich vyvolať nervozitu, nespokojnosť až agresivitu voči ostatným (Vágnerová 1999). Rómske a majoritné rodiny sa výrazne odlišujú aj v aspektoch usporiadania (organizácii) z hľadiska vyžadovania a dodržiavania prevádzkových pravidiel, plnenia povinností. Majoritné rodiny môžeme charakterizovať ako tie, ktoré majú vytvorený relatívne stabilný poriadok v tom, ako plnenie povinností a udržiavanie domácnosti prebieha. Rómske rodiny majú menej ustálených, pevných a záväzných pravidiel a povinností v tomto smere.

U Rómov sa chyba, ktorú urobí jedinec, nepokladá len za jeho chybu, ale chybu celej rodiny. V rómskej rodine si nezakladajú na výchove ako takej, napr. v tradičných rómskych rodinách, najmä v uzavretých komunitách platí, že Rómovia pri vstupe do inej domácnosti neklopú. V mnohých rodinách sa nehovorí prosím a ďakujem. Deti to nemajú zaužívané. V škole sa zdajú byť rómski žiaci drzí, pretože doma nečakajú na udelenie slova. Otvorené rozprávanie o kriminalite členov rodiny, neodsudzovanie týchto činov, či dokonca ich obdiv sa môže prejaviť u rómskeho žiaka sklonmi ku krádežiam, konfliktom a agresivitou, pretože to nepovažujú za niečo nenormálne. Nenormálny je pre nich trest za takéto konanie. Niekedy sa rómskym žiakom v škole vyčíta, že sú nedôslední a majú málo trpezlivosti dosahovať učebné ciele, rýchlo sa vzdajú. Je to však opäť len výsledok toho, ako je vnímaná výchova dieťaťa: okrem starostlivosti o mladších súrodencov nemajú deti žiadne iné povinnosti, majú absolútnu voľnosť. Výchova v nerómskom zmysle slova tu chýba. Deti jedia, keď sú hladné, vstávajú, keď sa prebudia, spať idú, keď sú unavené. Učia sa opakovaním po starších, samočinne. Tento spôsob výchovy pretrváva v sociálne najslabších rodinách a segregovaných komunitách dodnes. V rodinách prospechovo slabších žiakov dominuje nedostatočná výchovná starostlivosť, nezaujem o ich školskú prácu a školský prospech. Problémom je aj to, že pre viac ako 90 % týchto detí je rómsky jazyk materinským jazykom, to znamená, že neovládajú dobre jazyk slovenský a to predstavuje nepriaznivú situáciu na vstup do školy. Všetky zistené údaje, ako uvádza Horňák (2005), u prospechovo slabších žiakov potvrdzujú negatívny vplyv rodiny na ich osobnostný rozvoj a školskú dochádzku a v neposlednom rade na ich úspešnosť. Rómovia sú veľmi zbožní a poverčiví ľudia. Chápu Boha ako veľkého dobrého ducha – ako najvyššiu bytosť, ktorá stvorila svet, ktorá poslala na svet svojho syna, aby svet spasil a ktorá riadi osudy všetkých ľudí (Fejczko 2006).

Rodina a jej význam v edukácii žiakov z rómskych komunít

Medzi najdôležitejšie charakteristiky, ktoré ovplyvňujú kvalitu edukácie rómskych detí patrí rodina, jej sociálna a sociokultúrna úroveň, v ktorej dieťa vyrastá. „Rodina je zrkadlom ich životnej filozofie, odrazom ich vnútra ... a hovoriť o formovaní rómskeho dieťaťa (aj cez školu), nie je možné bez rodinného kontextu, t.j. bez zohľadnenia jej vnútornej štruktúry“ (Novotná a Pružinská 2006, s. 149). Keď hovoria o rodine „gadžovia“, majú na mysli svoju ženu, muža, deti, rodičov a súrodencov, ale ďalších príbuzných, napr. strýkov, tety, netere, sesternice, bratrancov, svokry, švagrov, švagriné a ostatných, považovaných za vzdialenejších príbuzných, s ktorými sa tak často nestretávame. Rómovia však považujú za svojich blízkych príbuzných všetkých členov rodiny. Rómčina má, na rozdiel od slovenčiny, pomenovania aj pre deti sesterníc a bratrancov. Nezriedka sa stáva, že počet členov rodiny dosahuje tridsať až štyridsať členov. Rodina má v rómskom etniku veľkú hodnotu. V teoretickej rovine plní svoju funkciu, jej napĺňanie je však podmienené ich tradíciami a hodnotami, ale vo vzťahu k edukácii rómskych detí v škole sa poslanie tejto rodiny javí skôr ako znevýhodňujúce.

Vysoká ekonomická náročnosť pri zabezpečovaní potrieb členov rodiny je úzko spätá s ich životnou úrovňou. Rómovia zväčša orientujú svoje aktivity na zabezpečovanie základných materiálnych potrieb. Škola a vzdelávanie detí sa dostáva na okraj ich záujmu. Väčšina rómskych rodín je k škole ľahostajná, o vzdelanie svojich detí nedbá a ich školskú absenciu si vôbec nevšimá. Rodičia rómskych detí školu nemajú radi a učiteľom hovoria, že oni sú príčinou toho, že deti musia chodiť do školy, a tam sa „trápiť“, hoci práve škola ich deti zaopatruje jedlom, šatstvom a útulkom, zvlášť v zime.

V poslednom čase sa v rómskej rodine vyskytuje ešte jedna zvláštnosť, a tou je skrytá neúplnosť. Táto štruktúra je spôsobená neprítomnosťou otca (ktorý je vo výkone trestu, alebo si matku nevezal, no napriek tomu má s ňou viacero detí). Tento jav sa však neodráža tak výrazne na výchove detí, nakoľko zloženie rodín žijúcich v jednom obydli je viacgeneračné, a teda neprítomnosť otca supluje často matkin otec alebo starší brat. Čo sa týka postavenia dieťaťa v rodine, z hľadiska hierarchie členov rómskej rodiny sú na najnižšom stupni rebrička slobodné dcéry. Tento fakt sa odráža napríklad pri stolovaní Rómov – najneskôr sa k jedlu dostanú práve tieto dievčatá, čo de facto vysvetľuje aj jeden z dôvodov, prečo sa Rómky tak skoro vydávajú. Výchova v rómskej rodine je liberálna so sklonom k „mantinelizmu“. Rómska matka svoje deti nesmierne miluje (dlho ich dojčí), ale ich aj hrubo potrestá. O výchovu sa však nestará nikdy sama, lebo usmerňovanie detí je záležitosťou širšej rómskej komunity.

Zo všetkých uvedených sociokultúrnych podmienok rodinného života rómskych žiakov vyplýva aj charakter ich vzťahu ku škole. Ak dieťa chodí do školy rado, rodičia dbajú o jeho výchovu, aby sa „odvďačili“ učiteľom za to, že sa starajú o ich milované deti. Ak však učiteľ ich dieťa pokarhá alebo poníži, prichádza o všetky ich sympatie a ochranárska ruka rodiča sa prejaví v tom, že prestane púšťať svoje dieťa do školy. Podobne to platí aj v prípade

účasti Rómov na školských podujatiach. Porubský (2004, s. 45 – 51) píše, že sila i slabina rómskeho žiaka je v jeho rodine. Ak sa nám podarí podchytiť rodinu a získať ju pre vzdelávanie, získame i žiaka. Veľkú budúcnosť v tomto smere predstavujú komunitné centrá, ktoré navštevujú dospelí Rómovia spolu so svojimi deťmi.

Spolupráca rodiny a školy

Podľa Pigulovej (1996) predstavuje spolupráca systematický a plánovaný proces, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom triednych učiteľov, vedenia školy, na rodičovských stretnutiach i návštevách v rodinách. Edukáciu žiakov ovplyvňujú tri základné faktory – rodina, škola a komunita (sociálne prostredie). Vplyv týchto faktorov je závislý od ich záujmu o dieťa. Ideálny stav nastáva vtedy, ak medzi nimi existuje určitá forma partnerstva. Partnerstvo v edukácii je potrebné vnímať ako súčinnosť uvedených faktorov, ktoré je naplnené vzájomným pochopením a spoluprácou. Má však význam iba vtedy, ak jeho výsledok je prínosom pre všetkých: pre dieťa, rodinu i školu. Efektívnosť práce s rómskymi žiakmi je vo veľkej miere ovplyvnená pôsobením rodičov, stupňom ich záujmu a ich celkového vzťahu ku škole a vzdelávaniu.

Z uvedeného jednoznačne vyplýva, že významnou podmienkou úspešnosti rómskych žiakov v škole je spolupráca školy s rómskou rodinou. Kovaříková (1998, s. 105) o nej hovorí ako významnom „katalyzátore“ úspešnosti rómskych žiakov v škole. Na dosiahnutie úspechu je nevyhnutné rozvíjanie vzájomnej aktívnej komunikácie. Existuje totiž veľké množstvo činiteľov, ktoré významne ovplyvňujú existenciu bariér medzi školou a rómskou rodinou. Zo strany rómskeho etnika Kjučkov a Habovčíková (2006, s. 170) uvádzajú ako najčastejšie:

- vplyv sociálnych podmienok, ktoré neumožňujú rómskym žiakom adekvátnu prípravu na vyučovanie v porovnaní so žiakmi majority (nemajú si kde písať domáce úlohy, nemajú čas na prípravu do školy pre pracovné povinnosti v rodine, napr. starostlivosť o mladších súrodencov a pod.),
- slabšia pripravenosť na plnenie povinností v škole (vplyv ich špecifických osobitostí, časté absencie na vyučovaní),
- sociálna izolovanosť, vznik bariér pri vytváraní interpersonálnych vzťahov,
- integračno-obranná pozícia zo strany rómskeho spoločenstva voči majorite.

Zo strany školy, resp. učiteľa môže byť podľa Čerešníkovéj (2002) v komunikácii s rómskou rodinou brzdou aj:

- existencia predsudkov – vysoké percento učiteľov pripisuje rómskym žiakom iba negatívne vlastnosti,
- nízka znalosť rómskej histórie a kultúry (nedostatok informácií o ich pôvode, kultúre a spôsobe života, nepripravenosť žiakov majority z hľadiska poznania rómskej komunity, nevyužívanie rómskych prvkov rozprávky, piesní v edukácii, ...),
- možnosti zvládania problémov v správaní a prospech rómskych žiakov (časté používanie represívnych metód).

Ak chceme rómskych rodičov motivovať k spolupráci so školou, nemôžeme používať rovnakú cestu spolupráce ako u žiakov majority. Je potrebné nájsť taký spôsob,

ktorý bude blízky rómskej mentalite. V prvom rade je nevyhnutné vzbudiť u nich záujem o vzdelávanie svojich detí a zlepšiť komunikáciu medzi rodinou a školou. Na dosiahnutie úspechu detí a žiakov v školskom vzdelávaní je potrebné začať s výchovou rodičov. Snaha o vytvorenie vzťahu medzi rómskou rodinou a školou nemôže mať jednorazový charakter. Preto je vhodné budovať si vzťahy s rómskymi rodičmi systematicky, častým organizovaním podujatí s účasťou rodičov, hľadať nové formy spolupráce, zapájať rodičov do akcií školy, ukázať im výsledky práce a snaženia detí. Ukázať im, že to má zmysel.

Poznanie situácie v konkrétnej rómskej komunite môže pomôcť pri hľadaní vhodného spôsobu zapojenia rodín do výchovy a vzdelávania ich detí a na prekorenie vzájomnej nedôvery. Odporúča sa opierať sa o tých členov komunity, ktorí chápu a podporujú význam spolupráce so školou. Rómske rodiny nemôžeme ku spolupráci so školou nútiť, cesta vedie cez presvedčanie a motivovanie. Dôležitým krokom je napr. návšteva rómskych rodín, ich oboznámenie s programom školy, zdôrazňovanie toho, čo všetko bude mať dieťa k dispozícii a čo sa tam môže naučiť. Osvedčili sa tiež nezáväzná pozvania rodičov s deťmi do školy. Hneď po ich príchode je potrebné dať im najavo radosť z ich návštevy, ukázať im priestory, zoznámiť ich s učiteľmi, odpovedať im na prípadné otázky. Rómski rodičia a ich deti ťažko znášajú ignoranciu a nepriateľstvo. Spolupráca s rómskymi rodinami je možná len na základe partnerstva, ústretovosti a porozumenia, vzájomnej dôvery a rešpektovania. Rodičia by mali cítiť, že sú v škole vítaní, že sa môžu podľa vlastného záujmu zapojiť do aktivít a života školy.

Najprirodzenejšie možno pôsobiť na rodičov a deti súčasne prostredníctvom ich spoločnej činnosti, či už v triede alebo vonku, kde im v prípade potreby ukážeme, čo a ako robiť, resp. pracujeme spolu s nimi, aby sme im pomohli. Spoločná činnosť prináša silné citové zážitky a býva prijímaná rodičmi aj deťmi. Takým jednoduchým spôsobom majú rodičia možnosť spoznať, čo a v akom prostredí sa učia ich deti (Schusterová a Uramová 2006).

Učiteľ žiakov z rómskej (marginalizovanej) komunity

Jedným z predpokladov úspešnej práce učiteľa s rómskymi žiakmi je aj kvalita jeho prípravy na túto prácu. Ak má pracovať s rómskymi žiakmi, musí byť na svoju prácu odborne pripravený a byť s ňou vnútorne stotožnený, musí dokonale poznať kultúru, zvyky a ich rodinné prostredie. Hlavným východiskom hľadania efektívnych stratégií vzdelávania rómskych žiakov by mal byť predovšetkým učiteľ, erudovaný, kvalifikovaný a schopný s nimi pracovať (Porubský 2004, s. 45 – 51).

Súhlasíme s Ďuríčekovou (2000) v tom, že pedagóg by sa mal oslobodiť od predstáv, ako by rómske dieťa malo vyzeráť, aké by malo byť, ako by ho on sám chcel vidieť, ako by sa malo správať. Pri jeho edukácii nemá negovať jeho spôsob života, kultúru, mal by vnímať a akceptovať odlišnosť jeho rodinnej výchovy. Nie je správne „tvorovať“ ich a „prispôbovať“ nášmu zidealizovanému spôsobu života, ale prispôbiť vzdelávanie ich mentalite a ich spôsobu života. To znamená, že vzdelávanie bude určované ich špecifickému spôsobu života, ktorý vytvoril ich osobitosť v psychickej i sociálnej oblasti. V školskej

praxi to znamená, že je potrebné metodické usmerňovanie učiteľov, ktorí s touto cieľovou skupinou pracujú.

Učiteľ by mal rozumieť správaniu a konaniu rómskeho žiaka. Predovšetkým však musí mať záujem o odstraňovanie predsudkov, dávať najavo odpor k rasizmu a rešpektovať rómsku menšinu. V triede by mal vytvárať priaznivú atmosféru, začleniť ich do kolektívu triedy na základe rešpektovania ich kultúrnej identity, mal by sa snažiť o to, aby všetci chodili do školy radi, dobre sa v nej cítili a zažívali radosť z úspechu. Učiteľ rómskych žiakov by mal vedieť pozitívne a konštruktívne komunikovať s rodičmi žiakov. Mnoho autorov za veľmi dôležité považuje vzájomné citové väzby medzi učiteľom a žiakom. Ak učiteľ karhá, ponizuje, je nespravodlivý, neumožňuje žiakovi realizovať sa, deti si k nemu cestu nenájdu.

Zákonnite si kladieme otázku: Čo by mu mohlo pomôcť a uľahčiť prácu s rómskymi žiakmi? Ďuričeková (2000) uvádza niekoľko dôležitých zásad:

- poznať ich osobitosti a zvláštnosti (fyziologické, psychické, sociálne),
- poznať ich špecifický spôsob komunikácie,
- nestavať si na prácu s nimi nereálne, vizionárske ciele,
- neklásť si za hlavný cieľ zmeniť ich,
- získať si ich dôveru akceptovaním toho, akí sú,
- byť k nim úprimný, priateľský a srdečný,
- mať ich rád.

Učiteľovu dobroprajnosť a lásku majú žiaci vidieť aj cítiť. Práca učiteľa si vyžaduje veľa námahy. Pre učiteľa rómskych žiakov to platí dvojnásobne. Tu práca nie je „iba“ službou, ale skôr službou v poslaní.

V tejto súvislosti uvádza Navrátil (2003) niekoľko pravidiel, ktoré by mali napomôcť tomu, aby kontakt s rómskou rodinou prebiehal hladko, bez komplikácií a pomáhal nadviazaniu dobrých vzťahov:

- na nadviazanie kontaktu je najlepšie navštíviť rodičov v domácnosti,
- je vhodné byť poznaný, napr. cez pedagogického asistenta, poradcu,
- na začiatku prejavíme úctu (nielen slovami, ale aj neverbálne, napr. podaním ruky, úsmevom, gestom, ...),
- prijmeme stoličku i nápoj,
- v domácnosti vždy niečo oceníme, nie však poriadok, čistotu, pretože by to mohlo znamenať, že ste čakali špinu a neporiadok,
- dôvod návštevy vysvetlíme až neskôr, najprv počúvame otázky a odpovedáme, nechválime a nekritizujeme iných Rómov,
- pred deťmi prejavíme rodičom úctu,
- kritizujeme len medzi štyrmi očami,
- prvýkrát pozveme rodičov do školy kvôli neutrálnej záležitosti,
- urobíme si na návštevu dostatok času,
- používame formuláciu „potrebujem sa poradiť“.

Úlohou učiteľa nie je nútiť rodičov spolupracovať, ale vhodnými argumentmi ich presvedčiť o pozitívnom prínose, ktorý z toho vyplynie pre ich deti. Aby sa to podarilo, musí učiteľ vedieť s rodičmi primerane komunikovať a dať im najavo, že s nimi počíta ako s rovnocennými partnermi. Nebolo by na škodu, keby učiteľ mal aspoň základné vedomosti o kultúre a zvykoch rómskeho etni-

ka. Jednou z najdôležitejších podmienok výchovy žiaka z marginalizovanej rómskej komunity je jednota výchovného pôsobenia školy a rodiny. Prípadná nejednotnosť alebo protirečivosť má škodlivý dopad na celkový vývin žiaka. V záujme čo najúčinnejšieho rozvoja osobnosti žiaka je vziať rodičov do spolupráce so školou prostredníctvom rôznych aktivít.

Námety na aktivity spolupráce školy a rodiny

Ponúkame aktivity, ktoré pomôžu budovať vzťah škola (učiteľ) – rodina od prvého stretnutia. Často sa stáva, že rodičia prichádzajú do školy za učiteľom s určitou predchádzajúcou skúsenosťou. Ak je negatívna, je na učiteľovi, aby rodičov získal na svoju stranu. Ak rodičovi ukážeme, že máme snahu a chuť s ním hovoriť, radiť sa s ním, počúvať jeho názory a chápať jeho pohľady na vlastné dieťa, môžeme očakávať, že aj rodič bude náš záujem vnímať pozitívne, pochopí našu snahu pomôcť jeho dieťaťu/žiakovi, hľadať efektívne postupy edukácie. Je na nás, pedagógoch, odhaliť a eliminovať nežiaduce vplyvy na výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Viest' rodičov, bez prítomnosti ich pocitu podradenosti, k výberu úspešnejších a pre žiaka vhodnejších výchovných metód. Ak sa rodičia a učiteľia dokážu zhodnúť na prioritách výchovno-vzdelávacieho procesu ich detí, položia tak základný kameň spolupráce, na ktorej budú spoločne participovať všetci zúčastnení.

Vybrané aktivity, ale aj mnohé ďalšie, majú za cieľ predovšetkým pomôcť vytvoriť atmosféru vzájomnej dôvery medzi rodičmi a učiteľmi, spríjemniť chvíle počas spoločných posedení na triednických aktívach či konzultáciách, ale aj v čase mimo vyučovania na neformálnych stretnutiach.

Aktivita: Viete, čo teraz robí vaše dieťa?

Cieľ: • Vytvárať atmosféru dôvery a spolupráce medzi rodičmi a učiteľmi. • Podnietiť aktívne trávenie voľného času rodičov s deťmi.

Túto aktivitu je vhodné zaradiť na prvé rodičovské združenie v septembri. Pedagogická asistentka osobne príde pozvať rodičov na stretnutie, aby sme vedeli, koľko rodičov približne sa ho zúčastní. Otázka, čo teraz robí vaše dieťa, môže zneistiť viacerých rodičov. Akoby aj nie, keď sa každé ráno rozbíjame za pracovnými povinnosťami, denne riešime množstvo problémov, ocitáme sa v stresových situáciách, zápasíme s nedostatkom času a financií. A potom? Keď sme konečne doma, tak chceme mať aspoň na chvíľu pokoj. Často neostane čas ani chuť opýtať sa dieťaťa: „Tak, aký si mal deň? Čo si dnes robil? Čo sa ti vydarilo a čo si vyparatil?“ Sú však medzi nami rodičia, ktorí do svojho každodenného kolobehu života zaraďujú aj spoločné chvíle, keď sa stretáva celá rodina, nahlas sa hovorí o prežitom dni a dokonca si robia plány do budúcnosti. Dieťa je takto rovnocenným partnerom, hovorí o svojich pocitoch, túžbach a vyslovuje vlastné názory. Takýchto rodičov pravdepodobne otázka z úvodu nezaskočí, ale pokojne na ňu budú odpovedať.

Možnosť overiť si, ako poznajú svoje dieťa, môžu rodičia dostať na tomto rodičovskom združení. Pred rodičovským stretnutím, dopoludnia na vyučovaní, vyplnia

žiaci anketu, o ktorej doma rodičom nestihnú porozprávať. Otázky sú zostavené tak, aby žiaci mali možnosť úprimne vyjadriť svoje túžby a pocity. Otázky pre žiakov:

1. Čo robíš, keď si sám doma?
2. Po čom najviac túžiš?
3. Čím by si chcel byť?
4. Kedy je Vaša rodina najšťastnejšia?

Odpovede učiteľ pozbera. Popoludní, počas rodičovského združenia, sa učiteľ postará o navodenie dobrej nálady a zároveň poskytne možnosť, aby sa rodičia navzájom lepšie spoznali. V tomto optimistickom duchu sa rodičia dostanú k ankete „Viete, čo teraz robí vaše dieťa?“. Učiteľ im anketu rozdá a poprosí ich, aby na nasledujúce otázky odpovedali úprimne, pretože budú odpovedať sami pre seba, a hlavne to, že keď nebudú chcieť, nemusia sa so svojimi odpoveďami podeliť s ostatnými. Otázky pre rodičov:

1. Čo robí Vaše dieťa, keď je samo doma?
2. Po čom Vaše dieťa najviac túži?
3. Čím by chcelo Vaše dieťa byť?
4. Kedy je Vaša rodina najšťastnejšia?

Keď sú rodičia s odpoveďami hotoví, učiteľ im rozdá háčky s odpoveďami ich detí. Rodič, ktorý má zhodné odpovede so svojím dieťaťom, si zakrúžkuje číslo otázky. Ak dôjde k prekvapeniu, zapíše si otáznik. Kto má úplnú zhodu, môže si zakrúžkovať OK alebo si ho zapíše do svojho háčku. Zo skúseností pedagógov možno konštatovať, že sledovať tváre rodičov, keď si porovnávajú svoje odpovede so synom či dcérou, je nezabudnuteľné. Jedni s úsmevom, iní s prekvapením sa nahlas delia so svojimi pocitmi. Sme presvedčení, že cestou domov mnohí rodičia porozmýšľajú o svojich deťoch a možno aj o sebe samom. Ak sa tak stane, potom naša anketa splnila svoj cieľ (Maslová 2002, modifikované).

Aktivita: Rodičovské združenie trošku inak

Cieľ: • Vytvoriť priestor pre spoločné aktivity pre deti a rodičov. • Podnietiť diskusiu a riešenie spoločných úloh.

Nikomu z nás nie je príjemné, keď sa hovorí o nás bez nás. Rodičovské združenie preto možno realizovať aj spoločnou pozvánkou pre rodičov i deti nielen preto, aby sa rozprávalo o prospechu a správaní, ale aj preto, aby sa všetci zúčastnili na pripravených aktivitách, ktoré sú prospešné pre vzájomné spolužitie, a zároveň ukážu, ako sa stať lepším, šikovnejším, pomôžu riešiť problémy v škole, doma i v každodennom živote.

Spolu s pedagogickou asistentkou a so žiakmi pripravíme malé občerstvenie (káva, malinovka, čaj, sušienky...) a usporiadame stoličky do kruhu, aby sa rodičia a deti cítili príjemne a aby atmosféra v triede nebola napätá. Je to dôležité preto, že pri komunikácii nikto nepôsobí ako vodca a každý každého vidí. Všetkých, ktorí postupne vstupujú do triedy, privítame s úsmevom a prehodíme s nimi pár slov. Láme to „ľady“ a uvoľňuje napätie. Poprosíme rodičov a deti, aby sa posadili na stoličky do kruhu tak, aby vedľa seba sedela matka alebo otec a ich dieťa. Vyzveme ich, aby sa zamysleli a skúsili povedať jednu dobrú vlastnosť, ktorú si cení dieťa na svojom rodičovi a rodič na svojom dieťati. Je príjemné počúvať, ako do-

kážu deti rozprávať svojim rodičom veľa pekného a sledovať rodičov, ako si cenia každé dobré slovo či vnímať slová rodičov plné lásky k svojim deťom.

Brainstorming: rozdelíme účastníkov na dve skupiny – deti a rodičov. Pedagóg zostane pracovať metódou brainstormingu s rodičmi v triede a pedagogický asistent, ktorého požiadame o pomoc už pred samotným stretnutím, pracuje s deťmi v druhej triede podobným spôsobom. Dospelých vyzveme, aby stručne charakterizovali vlastnosti dobrých aj zlých rodičov. Ich nápady a myšlienky zapisujeme na pripravené papiere prilepené na tabuli (jeden papier – zlý rodič, druhý papier – dobrý rodič). Niektorí rodičia majú zo začiatku tendenciu obávať sa, postupne sa však určite pridajú aj nesmelší za odvážnejšími, až kým sa nevyčerpá možná zásoba prívlastkov. Kým pracujú deti v druhej triede, rozdáme rodičom listy ich detí, ktoré pre nich napísali v škole na triednickej hodine. Po prečítaní vyzveme rodičov, aby aj oni odpovedali formou listu svojim deťom s prísľubom, že im tieto listy odovzdáme pri vhodnej príležitosti (napr. Deň detí). Má to byť pre deti prekvapenie. Medzitým žiaci zaznamenávajú metódou brainstormingu vlastnosti dobrých a zlých detí. Keď obe skupiny dokončia svoju prácu, znova sa spoločne stretnú v pôvodnej triede. Ukážu si navzájom výsledky svojej práce s upozornením učiteľa, že vlastnosti zlých rodičov a detí dáme bokom a budeme sa snažiť vyhýbať sa im (na tabuli zostanú visieť len vlastnosti dobrých rodičov a detí).

Na záver vyzveme rodičov, aby spolu so žiakmi vyplnili dotazník a napísali pár viet o tom, ako sa im stretnutie páčilo a akú tému by si zvolili nabudúce. Ich odkazy sa skutočne môžu stať zdrojom inšpirácie pre učiteľa a jeho ďalšie aktivity v problematike spolupráce školy a rodiny. Tento spôsob stretnutí sa rodičovskej obci väčšinou veľmi páči, zvyknú ho oceniť a vyjadrujú ochotu opäť sa stretnúť v podobnom duchu. Hoci popísané aktivity spoločných stretnutí trvajú aj vyše dvoch hodín, prevažná časť rodičov sa na hodinky ani nepozrie, ba naopak, zdá sa im, že čas ubehol akosi rýchlo (Maslová 2002, modifikované).

Aktivita: Vianočná výzdoba so zábavou

Cieľ: • Poskytnúť rodičom príležitosť pozorovať svoje dieťa pri činnosti a spolupráci. • Vytvoriť atmosféru spolupatričnosti medzi rodinou a školou.

Spoločnú akciu pre deti a ich rodičov je vhodné zorganizovať niekoľko dní pred Vianocami, najlepšie posledný týždeň. Škola vyhlási súťaž „O najkrajšiu vianočnú výzdobu“. V rámci Týždňa otvorených dverí sa môžu do podujatia zapojiť deti spolu so svojimi rodičmi. Úlohou je ozdoby nielen zhotoviť, ale skrásliť nimi aj priestory školy. Rodičia, ktorí si nájdu chvíľku času, takúto výzvu berú väčšinou vážne a snažia sa, aby spolu s deťmi vymysleli niečo nové. Rodičov pri vstupe do triedy víta príjemná vianočná hudba a hlavne pozornosť ich detí. V centrách aktivít sú pripravené všetky potrebné pomôcky. Rodič si vyberie materiál, potom pracuje so skupinkou detí, ktoré sa k nemu chcú pridať. Ak rodič nemôže prísť, deti sa potešia napríklad aj návšteve staršieho súrodenca alebo

starej mamy. Zhotovené ozdoby môžu rodičia použiť na okná, steny a nástenky v triede, ale aj v jedálni, telocvični a ostatných priestoroch, v ktorých sa deti pohybujú. Určite sa nájdu rodičia, ktorí zareagujú na prosbu svojich detí a prinesú z domu rôzne ozdoby na stromček, kópie zimných motívov, zaspievajú vianočné koledy a porozprávajú rôzne príbehy či rozprávky. Ich aktivita pomôže vytvoriť príjemnú atmosféru a deti ich pod vedením učiteľa a pedagogického asistenta môžu ponúknuť šálkou kávy alebo čaju.

Pred Vianocami je škola vyzdobená prostredníctvom spolupráce rodičov a detí. Môžeme vyhodnotiť súťaž o najkrajšiu ozdôbku. Samozrejme, že všetky ozdoby sú krásne, a preto je dobrým zvykom odmeniť všetky deti i rodičov. Za šikovnosť môže škola darovať napríklad sadrového anjelika, ktorý symbolizuje, že všetci pracovali s ohromným nasadením. My však všetkých prítomných odmeníme trochu inak. Po uprataní pomôcok dáme lavice a stoličky na okraje triedy, aby sme mali priestor na tancovanie. Bolo by vhodné, aby o odmene (diskotéke) nevedeli ani rodičia a ani žiaci. Skôr ako sa začneme zabávať, všetkým prítomným povieme, že je to spoločné pranie rodičov a detí z posledného stretnutia v škole. Podujatie umožní rodičom vidieť svoje deti pri priamej činnosti, ale aj to, ako sa správajú v kolektíve a ako sa zapájajú nielen do učenia, ale i do spoločnej práce. Zároveň je to dobrý signál pre rodičov, že ich prania a pripomienky neskončili niekde v koši, ale že nám na ich názore a prani záleží.

Celý predvianočný týždeň takto vládne v škole príjemná atmosféra umocnená spolupracou, zdravou ctižiadostou, naplnená pocitmi spolupatričnosti a umožňujúca bližší kontakt medzi rodičom a dieťaťom a taktiež rodičom i učiteľom. Pedagogický zbor má možnosť porozprávať sa s rodičmi dôvernejšie a priateľskejšie ako na rodičovských združeníach. Cieľom podujatia je nielen informovať, ale aj zdôrazniť dôležitosť zapojenia rodičov do činnosti školy pre samotného rodiča, no aj pre pedagóga, ktorý si utvorí lepšiu obraz o domácom prostredí dieťaťa, ale predovšetkým pre každé dieťa. Takáto spolupráca stojí za námahu, pretože má blahodarný vplyv na rozvoj osobnosti samotného dieťaťa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČEREŠNIKOVÁ, M., 2002. Možné problémy rómskeho dieťaťa v škole. In: *Rodina a škola*. Roč. 50, č. 1. ISSN 0231-6463
- ĐURIČEKOVÁ, M., 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-211-0.
- FEJCZO, E., 2006. *Spoločenská a náboženská situácia Rómov na Slovensku po druhom vatikánskom koncile: dizertačná práca*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Teologická fakulta Košice.
- GECELOVSKÝ, V., 1992. *Neznámi Rómovia*. Bratislava: Inter Science Press 1992 s. 79-89.
- HORŇÁK, L., 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-356-5
- HVOZDOVIČ, L. a kol., 2000. *Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-266-0.
- KJUČKOV, Ch., B. HABOVČIKOVÁ, K. SEMAN a G. KUCK, 2006. *Rómovia a gramotnosť 1. diel*. In: *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-486-3.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol., 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-225-5.
- MASLOVÁ, M., 2002. *Spolupráca rodiny a školy*. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. ISBN 80-968664-2-7.
- NAVRÁTIL, P. a kol., 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
- NOVOTNÁ, E. a L. PRUŽINSKÁ, 2006. *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-486-3.
- PIGULOVÁ, M., 1996. *Spolupráca školy a rodiny*. In: *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Pedagogická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. ISBN 8088697344.

Ponuka ďalších zážitkových aktivít, ktoré sa osvedčili

Varenie gulášu

Táto aktivita, ktorá sa postupne stala tradíciou na podnet rodičov (hlavne vajdu). Varenie sme realizovali počas Európskeho dňa na škole v septembri alebo v októbri. So surovinami (bravčové alebo jahňacie mäso, chlieb) nám pomohli sponzori školy. Hlavnou kuchárkou je vajdova manželka so ženami a ako pomocné kuchárky sa priúčali naše žiačky. Nikdy sa nám nestalo, aby guláš ostal.

Súťaž o najkrajšiu rómsku pieseň

Jedna z posledných aktivít, ktorá vznikla spontánne v predvianočnom období počas hodnotenia výzdoby tried, zorganizovaná na popoludnie za prítomnosti rodičov. Žiaci sa chceli pochváliť, akí sú šikovní a aby nám bolo veselo, poprosili sme ich, aby zaspievali pekné rómske pesničky. Na našu radosť sa neskôr pridali aj rodičia (zaujímavosťou bolo, že ako prvé sa osmelili staré mamy), ktorí spievali spolu s deťmi.

Pečenie góji

Spolu s rodičmi sme sa často zhovárali o tom, ako ich deti nechcú jesť niektoré jedlá v školskej jedálni. Takmer vždy rozhovor skončil konštatovaním, že oni sú zvyknutí na iné. Dohodli sme sa preto s mamičkami, že my (učitelia a pedagogickí asistenti) to iné chceme ochutnať tiež, len nech nám povedia, čo máme nachystať. Vďaka dobrej spolupráci s majiteľom mäsovýroby sa nám podarilo zabezpečiť vyčistené bravčové hrubé črevá, školská kuchyňa dodala zemiaky, cibuľu a cesnak. Musíme povedať, že tentoraz boli obavy zo stretnutia na strane niektorých kolegyň, ktoré ani netušili, čo to gója je. Ak by sme mali vybrať tú naj aktivitu na „prelomenie ľadov“, určite by to bolo pečenie góji. Nedokážeme ani popísať spokojný výraz tváre rodičov, ktorí jedlo pripravovali.

Všetci veľmi dobre vieme, že len škola sama nedokáže vychovávať a vzdelávať žiakov. Získanie podpory rodinného prostredia a prostredia najbližšej komunity nám pomôže zlepšiť výsledky v oblasti výchovy a vzdelávania. Je dôležité, aby učitelia poznali zvyky, tradície, spôsoby a mentalitu rodiny, ale aj naopak, rodičia by takisto mali poznať zvyky, spôsoby a mentalitu učiteľa. Všetky spoločné aktivity by mali byť súčasťou interkultúrnej výchovy založenej na spoločnom poznávaní, tolerancii a hlavne by mali dospieť k odbúraniu vzájomných stereotypov a predsudkov.

- PORUBSKÝ, Š., 2004. Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania: zborník príspevkov z pracovného seminára Tatranská Lomnica 9. – 11. 4. 2003*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-905-8.
- SCHUSTEROVÁ, N. a P. URAMOVA, 2006. *Psychologické minimum pre asistentov učiteľa*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-489-8.
- TKÁČOVÁ, A., 2002. *Čačipen pal o roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút verejnej otázky. ISBN 80-8893-541-5.
- VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Psychopatológia pro pomáhajúci profesie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-214-9.
- VAŠEČKA, M., 2000. *Rómovia: súhrnná správa o stave spoločnosti*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-8893-517-2.

Summary: Successful cooperation between school and family from a socially disadvantaged environment requires not only mastery of knowledge, but especially to know the family and the pupil from the Roma (marginalized) community. An effective cooperation of the school (teacher) with the pupils' parents and the community currently plays an important role in the process of education and socialization. We want to address mainly pedagogical employees of schools and school facilities, who face difficulties in the field of cooperation between school and family from the Roma community in their work. We offer a proposal on how to improve the cooperation between school and family based on the creative experience of teachers from practice, as well as author's own experience.

HISTÓRIA A SÚČASNOŠŤ RÓMSKEHO VZDELÁVACIEHO, INFORMAČNÉHO, DOKUMENTAČNÉHO, PORADENSKÉHO A KONZULTAČNÉHO CENTRA PREŠOV (ROCEPO) – V SÚČASNOSTI RÓMSKEHO VZDELÁVACIEHO CENTRA PRI MPC KP PREŠOV

Viera Šándorová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov, Rómske vzdelávacie centrum

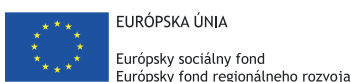
História ROCEPO sa začala v decembri roku 2001 v rámci projektu PHARE na základe listu generálneho riaditeľa Sekcie medzinárodnej spolupráce a európskej integrácie MŠ SR, sektorového koordinátora PHARE č. 4997/2001 82 zo dňa 4. 12. 2001. Na základe spomínaného listu začalo pracovať **Rómske vzdelávacie, informačné, dokumentačné, poradenské a konzultačné centrum – ROCEPO pri MPC Prešov** s celoslovenskou pôsobnosťou, ktorého cieľom bolo prostredníctvom učiteľov pracujúcich v školách s vysokou koncentráciou rómskych detí a žiakov zohľadniť špecifické potreby a podmienky rómskej národnostnej menšiny. Na rozbehnutí práce ROCEPO mala zásluhu Mária Olšavská, metodička pre psychológiu, s ktorou postupne spolupracovali Ingrid Zúbková, Viera Onderčová, Vladimír Žigmund, Jaroslav Buchta. Postupne sa k práci v ROCEPO pripájali Marián Fečo, Viera Šándorová, Eva Suchožová, Elena Cinová, Jana Medvecová a Marcel Kurty. V súčasnom období pracujú v ROCEPO poslední piati menovaní ako učitelia profesijného rozvoja.

ROCEPO spolupracovalo s Nadáciou Škola dokorán, Združením Orava pre demokraciu, Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) a Národným ústavom certifikovaných meraní (NÚCEM). V súčasnosti spolupracuje aj s Univerzitou Konštantína filozofa v Nitre a Prešovskou univerzitou v Prešove, s ich ústavmi romologických štúdií, so Štátnou vedeckou knižnicou v Prešove, jej súčasťou Dokumentačno-informačným centrom rómskej kultúry a inými organizáciami zaoberajúcimi sa problematikou výchovy a vzdelávania detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK).

Oblasť medzinárodnej spolupráce prebiehala s Institute Nationale de Recherche Pedagogique Lyon, s Karlovou univerzitou – katedrou stredoeurópskych štúdií zameraných na romistiku a s Babington Academy v Leicestri v Spojenom kráľovstve.

K hlavnej činnosti ROCEPO patrilo a patrí vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení s vysokou koncentráciou žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pochádzajúcich z rómskych komunít. ROCEPO zorganizovalo a realizovalo stovky vzdelávacích podujatí krátkodobého i dlhodobého charakteru. Obsahovo boli zamerané na široké spektrum oblastí výchovno-vzdelávacieho procesu ako aj oblastí voľného času a prevencie. Tradíciou sa stali konferencie a odborné semináre uskutočňované pri príležitosti Medzinárodného dňa Rómov a Medzinárodného dňa rómskeho jazyka. Konferencie pri príležitosti Medzinárodného dňa Rómov sa zvyčajne niesli v duchu osláv tohto dňa kultúrnym vystúpením detí a žiakov z rómskych komunít a zároveň prezentáciou pozitívnych skúseností pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, z rómskych marginalizovaných komunít. Konferencie konané pri príležitosti Medzinárodného dňa rómskeho jazyka boli venované hlavne prezentácii názorov odborníkov a pedagogických pracovníkov z praxe na využitie rómskeho jazyka v našom výchovno-vzdelávacom systéme, ale aj jeho históriu a špecifiká. V roku 2020 a 2021 sa konferencie uskutočnili vzhľadom na pandemickú situáciu v online priestore.

Okrem konferencií ROCEPO zrealizovalo množstvo odborných seminárov, ktorých zameranie vychádzalo z potrieb pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich so žiakmi z MRK. Príklady niektorých podujatí: Stratégie učenia a vyučovania a ich uplatnenie v praxi, Prevencia fajčenia, Osobnosť dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, Rómsky jazyk ako pomôcka učiteľa pri prekonávaní jazykovej bariéry u rómskych žiakov, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Nadané a talentované deti, Psychomotorika alebo zážitky z pohybu, Inovačné formy a metódy výchovno-vzdelávacej práce s deťmi



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

zo sociálne znevýhodneného prostredia, Projekty, granty a možnosti spolupráce na zefektívnenie výchovno-vzdelávacej práce s rómskymi deťmi, Intervenčné stratégie a techniky riešenia výchovných problémov, Aktívny prístup k zdraviu a kvalite životného štýlu v práci so žiakmi zo sociálne znevýhodneného a menej podnetného prostredia, Implementácia prvkov multikultúrnej výchovy do edukačného procesu, Špecifiká vzdelávania rómskych žiakov, Daltonský plán a jeho využitie a množstvo iných zaujímavých jednorazových podujatí.

Zo vzdelávacích programov spomenieme iba tie, ktoré mali u PZ a OZ najväčší ohlas: Kurz romistiky pre učiteľov rómskych žiakov, Diagnostika porúch psychomotoriky u detí predškolského veku, Alternatívne vzdelávacie postupy pri edukácii detí z menej podnetného prostredia, Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti žiakov, Nulté ročníky, Globálne vzdelávanie a jeho aplikácia vo výchovno-vzdelávacom procese, Multikultúrna výchova na 1. stupni ZŠ, Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie žiakov zo SZP, Rozvíjanie emocionálnej inteligencie a komunikačných zručností, Rozvoj motoriky u žiakov v nultom ročníku, Interaktívne vyučovanie v školských vzdelávacích programoch, Školská integrácia, Rómsky jazyk v edukácii, Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, Špecifické metódy a formy práce so žiakmi zo SZP, Aktívne učenie sa žiakov zo SZP pri rozvíjaní pracovných zručností a návykov, Spolupráca školy a rodiny žiaka z marginalizovaných rómskych komunit. V súčasnom období sú plánované a vytvárané programy zamerané na oblasť rómskej kultúry a jazyka a na aplikáciu mastery learningu do práce so žiakmi z MRK.

Príprava budúcich pedagogických asistentov tvorila v práci ROCEPO dôležitú zložku. Najprv sa realizovala prostredníctvom špecializačného kvalifikačného štúdia, neskôr prostredníctvom kvalifikačného štúdia a v súčasnosti prostredníctvom doplňujúceho pedagogického štúdia pre vychovávateľov a pedagogických asistentov. Tieto formy vzdelávania absolvovalo vyše 1 000 účastníkov, z ktorých množstvo pracuje vo výchovno-vzdelávacom procese či už v pozícii pedagogických asistentov alebo učiteľov. Mnohých absolventov toto štúdium motivovalo k ďalšiemu štúdiu na vysokej škole pedagogického zamerania. Počas rokov 2016 – 2018 ROCEPO realizovalo Kluby pedagogických asistentov, v rámci ktorých boli prezentované témy, ktoré boli pre pedagogických asistentov zaujímavé a zároveň napomáhali ich profesijnému rastu.

Na oblasť výchova a vzdelávania žiakov zo SZP/MRK úzko nadväzovali prieskumy na celonárodnej úrovni, ktoré boli zamerané na postavenie žiaka najprv rómskej komunity (rok 2002), neskôr žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia (roky 2006, 2007, 2009, 2012, 2018 a komparácie predošlých prieskumov v roku 2016 a 2019) vo výchovno-vzdelávacom systéme Slovenskej republiky (dochádzka, prospech, správanie, celodenný

výchovný systém, prechod na stredné školy, postavenie pedagogického asistenta). Okrem členov ROCEPO sa na spracovávaní výsledkov prieskumov podieľal expertný tím, ktorého súčasťou v priebehu jednotlivých rokov boli mnohí odborníci zameraní na edukáciu žiakov zo SZP/MRK: Katarína Ondrášová, Viera Skoumalová, Eva Farkašová, Eva Polgárová, Ivan Pavlov, Alica Petrasová, Ján Pavelčák, Ľuboš Hvozdovič, Marián Fečo, TeĽana Ustohalová, Jarmila Verbovská, Jaroslav Buchta a súčasní členovia ROCEPO. Z výsledkov prieskumov vyplynulo niekoľko odporúčaní zameraných na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit. Prieskumy boli realizované na priamu objednávku MŠVVaŠ SR a mali určitú kontinuitu. Kontinuita sa v súčasnom období poznačenom pandemiou narušila, čo neponúka možnosti porovnania úrovne výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov zo SZP za ostatné roky.

Na základe výsledkov predchádzajúcich prieskumov (MPC 2005, MPC ROCEPO 2007-ZŠ, MPC ROCEPO 2009-ZŠ, Prieskumu MPC ROCEPO 2012-ZŠ a Prieskumu MPC ROCEPO 2015-ZŠ) predstavuje ROCEPO (Kolektív autorov, 2019) na ďalšie obdobie tieto odporúčania:

- analyzovať zahraničné modely, ktoré hľadajú možnosti riešenia školskej neúspešnosti žiakov zo SZP,
- náplň pedagogického asistenta riešiť legislatívne (odporúčame podrobnejšie monitorovať pôsobenie pedagogických asistentov v školách a školských zariadeniach),
- zvyšovať informovanosť pedagógov v oblasti využívania netradičných foriem hodnotenia žiakov,
- v nasledujúcom období sa zamerať na výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov zo SZP v nadväznosti na dotáciu na stravu,
- legislatívne upraviť súčinnosť jednotlivých rezortných zložiek, ktoré sa zaoberajú problematikou SZP v súvislosti s vysokým počtom vymeškaných hodín žiakov zo SZP,
- zamerať sa na sledovanie ukončenia stredoškolského vzdelania žiakmi zo SZP.

V krajoch s vysokým zastúpením žiakov zo SZP navrhujeme:

- podporovať vytváranie podmienok na predškolskú prípravu detí zo SZP,
- rozvíjať spoluprácu školy s rodinou žiakov zo SZP, komunitou a inštitúciami zaoberajúcimi sa problematikou rodín detí a žiakov zo SZP,
- vytvárať podmienky na zamestnávanie potrebného počtu pedagogických asistentov, špeciálnych pedagógov a odborných zamestnancov,
- vytvárať podmienky pre inkluzívny prístup k vzdelávaniu pre žiakov zo SZP.

Problémom pri nastavovaní prieskumov bola skutočnosť, ako získať čo najpresnejšie údaje o skupine žiakov, ktorí sú zo sociálne znevýhodneného prostredia a záro-

veň patria k rómskej národnostnej menšine. Počet Rómov žijúcich v súčasnosti v Slovenskej republike je veľmi problematické vyjadriť konkrétnym číslom, pretože nie všetci Rómovia pri sčítaní deklarovali svoju etnickú príslušnosť. V minulosti pri sčítaniach určovali príslušnosť k rómskemu etniku zväčša priamo sčítací komisári, no dnes to tak nie je a svoju národnosť si pri sčítaní určuje každý sám, podľa svojho rozhodnutia. Kým členovia ostatných etnických skupín sa obvykle hlásia k svojej národnosti podľa etnickej príslušnosti, väčšina etnických Rómov sa k rómskej národnosti nehlasia a volia si inú národnosť (Vaňo 2001). Pri sčítaní v roku 2011 deklarovalo 105 738 obyvateľov Slovenskej republiky rómsku národnosť a 122 518 obyvateľov rómsky materinský jazyk. Tieto sčítania sú však jednoznačne skresľujúce a vzdialené od skutočnej početnosti rómskeho etnika. V roku 1980 sa zhruba tri štvrtiny Rómov prihlásili k slovenskej národnosti, 20 % k maďarskej a zvyšných 5 % pripadlo na ostatné národnosti (Vaňo 2001, s. 11). S najväčšou pravdepodobnosťou bude v roku 2025 žiť na Slovensku približne 520 tisíc Rómov, čo predstavuje oproti súčasnosti prírastok zhruba 140 tisíc osôb – 37 % (Šprocha 2014). Identita Rómov nie je taká silná ako u iných národností. Mnohí Rómovia seba identifikujú napríklad podľa jazyka, ktorým rozprávajú alebo štátu, v ktorom žijú.

V rokoch 2015 a 2016 ROCEPO v spolupráci s NÚCEM realizovalo prieskum zameraný na zisťovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov zo SZP/MRK navštevujúcich štvrtý a piaty ročník základnej školy. Prieskum súvisel s pilotným monitorom žiakov štvrtého a piateho ročníka (realizovaným NÚCEM). Pozorovania sa uskutočňovali v školách Prešovského, Košického a Banskobystrického kraja. Prebiehali v dvadsiatich základných školách so zvýšeným počtom žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry, matematiky, prírodovedy a dejepisu, a to v štyroch oblastiach: A – schopnosť vyberať a využívať učebné texty, B – schopnosť aplikovať vyučovacie metódy práce s učebným textom počas celého vyučovacieho procesu, C – schopnosť využívať stratégiu kladenia otázok a D – schopnosť využívať kooperatívne metódy a formy práce. Na základe výsledkov pozorovaní sa ROCEPO rozhodlo vytvárať vzdelávacie programy zamerané na využívanie kooperatívneho učenia a kladenie otázok.

V rokoch 2018 až 2021 sa ROCEPO venovalo a venuje výskumu zameranému na oblasť desegregácie prostredníctvom implementácie prvkov inkluzívneho modelu vzdelávania v školách so zvýšeným počtom žiakov zo SZP/MRK. Výsledky pilotného výskumu pod názvom *Inkluzívny*

ny model vzdelávania a desegregácia vo vybraných školách a školských zariadeniach, ako aj spomínané správy o prieskumoch a komparáciách sú zverejnené v elektronickej podobe na <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/rocepo/dokumenty/na-pomoc-pedagogom>. Okrem spomínaných prieskumov a výskumov ROCEPO venovalo pozornosť prostredníctvom ankiet a dotazníkov týmto témam: Anкета na zisťovanie akceptácie asistenta učiteľa, Vnímanie Rómov, Index rasizmu u slovenských učiteľov, Prieskum sociálneho postavenia denného štúdia žiakov stredných škôl v regióne Košického samosprávneho kraja, Využitie pracovných listov pre nultý ročník (Projekt Phare).

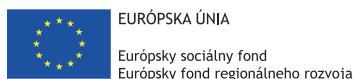
ROCEPO sa podieľalo na príprave a realizácii projektov týkajúcich sa zlepšenia postavenia rómskej minority v spoločnosti, a to hlavne zlepšenia výsledkov detí a žiakov zo SZP/MRK vo výchovno-vzdelávacom procese. Boli to projekty: PHARE – zlepšenie dostupnosti zdravotnej starostlivosti pre rómsku minoritu na Slovensku, Edif – Rómovia nielen na prvý pohľad, REF – Podíme spolu do školy, REFINE – Akademická úspešnosť rómskych detí (Academic Success for Roma Children), Škola druhej šance – stredisko integrovaného vzdelávania, ako aj národné projekty: MRK – Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit, PRI-NED – Projekt inkluzívnej edukácie a ŠOV – Škola otvorená všetkým. Posledné tri spomínané národné projekty boli zamerané na realizáciu celodenného výchovného systému a na postupné zavádzanie prvkov inklúzie do škôl so zvýšeným počtom žiakov zo SZP/MRK prostredníctvom inkluzívnych tímov v školách. Pracovníci ROCEPO sa podieľali na tvorbe projektov a následne aj na ich realizácii, hlavne v pozícii lektorov.

V priebehu svojho pôsobenia ROCEPO publikovalo tak v printovej ako aj elektronickej podobe publikácie zamerané na odbornú-metodickú pomoc pedagogickým a odborným zamestnancom pracujúcim so žiakmi zo SZP/MRK. Spočiatku vychádzali v printovej podobe, neskôr aj v elektronickej verzii. ROCEPO prevádzkovalo webový portál www.rocepo.sk, ktorý dnes už nie je k dispozícii, ale niektoré z publikácií môže čitateľ v súčasnosti nájsť na <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/rocepo> v sekcii Na pomoc učiteľom.

Pre Rómske vzdelávacie centrum bude naďalej prioritnou náplňou práce vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich so žiakmi zo SZP/MRK, poradenstvo školám so zvýšeným počtom spomínanej cieľovej skupiny žiakov, prieskumná a výskumná činnosť zameraná na ich výchovno-vzdelávací proces a riešenie problematiky aplikácie rómskeho jazyka v edukačnej praxi.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ŠPROCHA, B., B. VAŇO a B. BLEHA, 2014. *Reprodukcia rómskeho obyvateľstva na Slovensku a prognóza jeho populačného vývoja*. Bratislava: Prognostický ústav Slovenskej akadémie vied a INFOSTAT – Výskumné demografické centrum. ISBN 978-80-89037-38-4.
- VAŇO, B., 2001. *Demografická charakteristika rómskej populácie v SR*. Bratislava: Akty.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2019. *Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole. Prieskum MPC ROCEPO – 2018*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1449-8.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2019. *Inkluzívny model vzdelávania a desegregácia vo vybraných školách a školských zariadeniach: pilotný výskum 2019*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1446-7.



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

PODNETNÁ PRÍRUČKA PRE UČITEĽOV AJ ŠTUDENTOV

LIPNICKÁ, M. 2021. METODICKÉ NÁMETY NA ROZVÍJANIE REČI DEŤÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU. BANSKÁ BYSTRICA: VYD. PÍSMENKOVÉ ŠKOLIČKY PRE MALÉ DETIČKY, 2021. 60 S. ISBN 978-80-973966-0-2.

Kristína Šebianová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Metodická príručka „*Metodické námety na rozvíjanie reči detí v predškolskom veku*“ (60 s.) od doc. PaedDr. Mileny Lipnickej, PhD. je určená pre pedagógov materských škôl, školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie a študentov pripravujúcich sa na pedagogickú prácu s deťmi predškolského veku. Námetmi sa môžu inšpirovať rodičia aj opatrovatelia detí. Autorka si stanovila cieľ zhromaždiť metodické námety na rozvíjanie reči detí predškolského veku (3 - 7-ročné deti) vhodné aj na dosahovanie výkonových štandardov Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Metodické námety rozdelila do štyroch oblastí (slovenská spisovná výslovnosť, slovná zásoba, gramatická správnosť hovorenia, komunikácia) a 18-tich podoblastí. Usporiadala ich postupne podľa náročnosti. Ak sa dieťa naučí spôsobilosti na nižšej úrovni, môže postúpiť na vyššiu. V úvode knihy o metodických námetoch autorka napísala, že sú:

- „**premýšlené obsahy** riadeného učenia dieťaťa jazykovým a komunikačným spôsobilostiam v súlade so vzdelávacími štandardmi Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016);
- **predovšetkým zamerané na rozvoj artikulácie a výslovnosti, gramatickej správnosti a spisovnosti hovorenej reči dieťaťa s dôrazom na kognitívnu primeranosť používania jazyka;**
- **orientované na slová a vety, ktoré súladne rozvíjajú myslenie a hovorenú reč dieťaťa, podporujú rozvoj aktívneho počúvania a hovorenia dieťaťa;**
- **uvedené ako príklady** v prehľadnej a systematizovanej podobe tak, aby učiteľia premýšľali o ich pedagogickej aplikácii na podmienky dieťaťa, aby podľa nich formulovali dieťaťu zrozumiteľné zadania úloh, inštrukcie k učebným činnostiam;
- **ukážky kognitívne a jazykovo vhodné slov pre deti predškolského veku, ktoré sa nachádzajú v slovníkoch uvedených v zozname literatúry, a ktoré je možné upravovať a meniť podľa stanovených cieľov, tém a obsahov každodenného učenia detí;**
- **východiskom pre ďalšiu pedagogickú prácu v súčasnosti preferovanom komunikačno-zážitkovom učení sa jazyka dieťaťom“.**

Autorka uviedla, že pri aplikácii metodických námetov je dôležité rešpektovať princípy edukácie, konkrétne vedecké, cielavedomé, hravé a schopnostiam dieťaťa primerané učenie. Pedagogické skúsenosti používateľa

príručky v tomto procese považuje za výhodu. Metodické námety môže prispôbovať, tvorivo dotvárať a pretvárať na rozvíjanie reči konkrétneho dieťaťa v nadväznosti na jeho skúsenosti, záujmy a úroveň rozvoja reči. Je dôležité, aby pritom používal názorné pomôcky – bežné veci, ich modely, hračky, knihy a obrázky na symbolickej úrovni primeranej vnímaniu a mysleniu dieťaťa. Keďže súčasťou metodických námetov nie sú literárne texty, autorka ich odporúča, ale výber ponecháva na používateľa príručky.

Originálnosťou metodickej príručky sú slová a vety na rozvíjanie slovenskej spisovnej výslovnosti problémových hlások, podporné artikuláčny, dychové a jazykové hry a cvičenia. Majú tiež význam v prevencii porúch výslovnosti. Oceňujem, že sem autorka zaradila „jazyk lámové“ slová a vety. Sú zábavné, a preto ich mohlo byť viac. Táto časť príručky obsahuje aj metodické námety na sluchové rozlišovanie slabík a hlások v slovách. Na rozvoj slovnej zásoby detí autorka pripravila námety na porozumenie významu slov, pomenúvanie reálií slovami, vysvetľovanie a porovnávanie významov slov a orientovanie sa podľa významov slov. Do podoblastí rozvoja gramatickej správnosti hovorenia detí autorka zahrnila námety na skloňovanie podstatných mien, stupňovanie a skloňovanie prídavných mien, časovanie slovíec a používanie prísloviac. Prispievajú k rozvoju prirodzeného jazykového citu detí. Komunikáciu detí autorka podporila námetmi na komunikovanie slušných fráz, želaní, odpovedí na otázky, rôznych postupov, charakteristík a na tvorbu krátkych príbehov.

Metodické námety nevyžadujú čítanie dlhých textov a postupov v odbornom jazyku. Používateľ už na prvý pohľad môže námet pochopiť a ďalej s ním tvorivo pracovať. Slobodný výber a inšpirovanie sa pre tvorivú činnosť je pozitívom príručky. Vyplýva to aj z názvu „*Metodické námety...*“. Tieto podnety, návrhy na učebné činnosti s deťmi usmerňujú princípy a stratégie. Špecificky sú spracované pri každej oblasti rozvoja reči spolu s opísanými prínosmi na zdokonaľovanie konkrétnych schopností dieťaťa. Autorka nimi predvída rozvojové účinky námetov a tieto zmysluplne sprostredkúva používateľom. V celkovom hodnotení metodickej príručky môžem konštatovať, že námety sú usporiadané prehľadne a systematicky, sú farebne rozlíšené, pričom jednotlivé časti sú obsahovo a rozsahovo vyvážené. Považujem príručku za originálne dielo, ktoré vzniklo na základe viacročných skúseností autorky. Oceňujem, že sa dostalo na knižný trh s pedagogickou literatúrou.

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008). Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: http://....; Dostupné na internete:** – pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



ISSN 1335 - 0404